

Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância

As Adequações Curriculares na prática pedagógica na Educação Pré-escolar

Relatório final apresentado para obtenção do grau de Mestre
na Especialidade Profissional de Educação Pré-Escolar

Ana Rita Alves Agostinho

Orientadora:
Mestre Isabel Piscalho

Santarém, 2017, outubro

“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (Freire, 1991).

Agradecimentos

Na vida existem várias etapas a concluir e a formação académica é uma delas. Depois de 4 anos a investir para a obtenção deste grau académico, foram muitas as pessoas que contribuíram e ajudaram para que fosse possível. Assim sendo, e concluída esta fase da minha vida, quero agradecer a todas essas pessoas.

Neste sentido, agradeço a todos/as os/as docentes da Escola Superior de Educação de Santarém, também às cooperantes que me acompanharam nos diversos estágios, que estiveram presentes na minha evolução durante todo o percurso efetuado na mesma. À sua dedicação, disponibilidade e por todas as aprendizagens que me transmitiram e que contribuíram para o meu crescimento pessoal e futuramente profissional.

À minha orientadora, a professora Isabel Piscalho, por todo o tempo disponível, pela ajuda e apoio para a realização deste relatório.

À minha família, por todo o apoio e por todas as palavras de incentivo, compreensão e demonstração de orgulho e alegria pelo meu percurso. Aos meus pais, principalmente, pelo carinho, pela presença e por fazerem com que fosse possível e nunca baixarem os braços!

Ao meu namorado, pela paciência e por me dar força incondicional quando mais precisei, não me deixando desistir quando os momentos mais difíceis quase me venceram.

Às minhas amigas, quer as de infância, quer as que conheci neste percurso, pela preocupação, apoio, partilha de momentos e experiências. Por me ajudarem a superar as dificuldades que iam aparecendo e por festejarem comigo as minhas conquistas. Por participarem e estarem presentes nesta fase da minha vida e pela vossa amizade!

Por fim, mas não menos importante, a todos/as os/as colegas e pessoas que conheci nesta Escola. Estando fora da minha cidade, contribuíram para a minha felicidade e para a minha adaptação a uma nova fase na minha vida.

A todos e todas, um Muito Obrigada!

Resumo

Este relatório foi elaborado no âmbito da unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional do Mestrado em Educação Pré-Escolar, tendo como finalidade a obtenção do grau de mestre. O seu objetivo é expor o meu percurso ao longo do mestrado e assim apresentar e refletir sobre as experiências decorrentes dos estágios que efetuei. É, ainda, apresentada uma investigação realizada acerca das adequações curriculares na prática pedagógica na educação pré-escolar, onde se procurou conhecer as concepções de currículo, de inclusão, de adequações curriculares e de pedagogia diferenciada. O exercício investigativo iniciou-se a partir de dúvidas e dilemas que emergiram na prática no estágio em creche, sendo que nessa primeira etapa realizou-se a revisão da literatura sobre a problemática. O exercício investigativo propriamente dito realizou-se no contexto de jardim-de-infância, numa sala com crianças de 4 e 5 anos de idade. No primeiro estudo, a análise dos diários de bordo e das reflexões potencializaram a identificação de dilemas e a procura de respostas para obter soluções e estratégias adequadas para intervir de acordo com a realidade e as características que se encontravam presentes no ambiente em que estava inserida. No segundo estudo, e para complementar o anterior, recorreu-se a uma entrevista semidireta a uma educadora, bem como a 10 questionários de respostas abertas e uma fechada também a educadoras de infância. Com estes dados foi possível fazer uma comparação sobre as suas perspetivas. De um modo geral, verificou-se que as educadoras de infância realizam adequações curriculares que se traduzem numa prática inclusiva, sendo que as necessidades e interesses das crianças e o seu perfil de funcionalidade são sempre tidos em conta. A inclusão de todas as crianças é feita com a participação de todo o grupo em que estão inseridas, bem como das suas famílias. Esta participação é importante devido às características pessoais e aos contextos familiares diferentes de cada uma, sendo uma ajuda para novas adaptações no processo de socialização que vai originar diversos métodos de inclusão.

Palavras-chave: Educação pré-escolar; Adequações curriculares; Práticas educativas; Jardim-de-infância

Abstract

This report was prepared within the scope of the curricular unit of Initiation to Professional Practice of the Master in Pre-School Education, with the purpose of obtaining the master degree. Its purpose is to expose my course throughout the master's degree and thus present and reflect on the experiences arising from the internships I have completed. It is also presented an investigation about the curricular adaptations in pedagogical practice in pre-school education, where it was sought to know the concepts of curriculum, inclusion, curricular adaptations and differentiated pedagogy. The investigative exercise started from the doubts and dilemmas that emerged in the practice in the nursery stage, being that in this first stage the literature review on the problematic. The investigative exercise itself was carried out in the context of kindergarten, in a room with children of 4 and 5 years of age. In the first study, the analysis of logbooks and reflections enhanced the identification of dilemmas and the search for answers to obtain adequate solutions and strategies to intervene according to the reality and the characteristics that were present in the environment in which it was inserted. In the second study, and in addition to the previous one, a semi-direct interview with an educator was used, as well as 10 questionnaires of open answers and one closed also to kindergarten teachers. With this data it was possible to make a comparison about their perspectives. In general, it has been found that early childhood educators perform curricular adaptations that translate into an inclusive practice, and children's needs and interests and their profile of functionality are always taken into account. The inclusion of all children is done with the participation of the entire group in which they are inserted, as well as their families. This participation is important due to the personal characteristics and the different family contexts of each one, being an aid to new adaptations in the process of socialization that will originate diverse methods of inclusion.

Keywords: Pre-school education; Curricular adaptations; Educational practices; Kindergarten

Índice

Introdução.....	1
Parte I - Percurso de desenvolvimento profissional	2
1.1 - Prática Profissional em Contexto de Creche.....	2
1.2 - Prática Profissional em Contexto de Jardim-de-Infância	5
1.3 - Desenvolvimento da Prática Profissional	10
Parte II – As Adequações Curriculares na prática pedagógica na Educação Pré-escolar	13
2.1 - Enquadramento Teórico	13
2.1.1 – Educação Inclusiva e equidade no Jardim-de-Infância: o papel do educador .	13
2.1.2 – Pedagogia Diferenciada no Jardim-de-Infância.....	18
2.1.3 – Adequações Curriculares no Jardim-de-Infância.....	20
2.2 – Dimensão Investigativa	26
2.2.1 – Pertinência do Exercício Investigativo	26
2.2.2 – Tipo de Estudo.....	27
2.2.3 – Participantes	28
2.2.4 – Técnica de recolha e análise dos dados	29
2.2.5 – Apresentação e discussão dos dados.....	31
Parte III – Reflexão Final	43
Referências Bibliográficas	46
Anexos	48
Anexo I (Exemplo diário de bordo de uma semana de estágio em JI).....	49
Anexo II (Tabela de análise dos dados dos diários de bordo)	54
Anexo III (Guião da entrevista semidiretiva à educadora de infância)	57
Anexo IV (Transcrição da entrevista semidiretiva à educadora de infância).....	60
Anexo V (Tabela de análise dos dados dos questionários).....	64
Anexo VI (Questionários realizados a 10 educadoras de infância).....	72

Índice de Figuras

Figura 1 - Atividade do visionamento das luzes de natal.....	4
Figura 2- Atividade da exploração de gelatina	4
Figura 3 - Uma das atividades do desenvolvimento motor (ultrapassar obstáculos)	4
Figura 4 - Atividade da exploração de caixas com diversas texturas e sons	4
Figura 5 - Atividade da exploração do caracol	9
Figura 6 - Atividade da dinamização de uma história com fantoches	9
Figura 7 - Atividade de exploração de instrumentos musicais.....	9
Figura 8 - Resultado final da atividade do feijão	9
Figura 9 - Atividade do Jogo dos Animais	9

Figura 10 - Mapa Conceptual da Diferenciação Pedagógica (Tomlinson e Allan,2002) p.15)	19
Figura 11 - Estudo de natureza qualitativa.....	28

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Níveis de Adequações Curriculares (Madureira & Leite, 2003, p.107).	26
Tabela 2 - Análise dos dados da pergunta fechada	36

Introdução

Este Relatório Final de Estágio foi elaborado no âmbito da unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional, lecionada no ano letivo de 2014/2015 no Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém.

Para a elaboração deste trabalho, foi fundamental o contributo dos estágios que realizei durante o mestrado, pois deram-me a oportunidade de contactar diretamente com a prática de um educador de infância, participando e intervindo ativamente com os grupos de crianças, proporcionando diversas experiências enriquecedoras para o meu desenvolvimento profissional e pessoal. Essas experiências foram ainda fundamentais para articular com as aprendizagens obtidas durante o meu percurso académico e aplicá-las na minha intervenção. Dessa forma, consegui superar algumas dúvidas e dificuldades que iam surgindo ao longo da prática, desenvolvendo as minhas competências e aperfeiçoando as minhas capacidades.

Com o seguimento destas experiências, surgiu a questão agora em estudo **“Quais as adequações curriculares utilizadas na prática pedagógica na educação pré-escolar?”**, que pretende compreender e analisar como os educadores de infância desenvolvem o currículo no jardim-de-infância e que adequações curriculares aplicam na sua prática.

Assim, este relatório está dividido em três partes.

A primeira parte contém três capítulos que descrevem a minha prática de desenvolvimento profissional vivenciado nos contextos de creche e jardim-de-infância, terminando com o capítulo sobre o desenvolvimento da prática profissional. Relativamente à segunda parte, esta aborda o enquadramento teórico da questão em estudo abordando e definindo a educação inclusiva; a importância das adequações curriculares, a pedagogia diferenciada e o currículo. Seguindo-se a dimensão investigativa com pertinência do estudo realizado, o tipo de estudo, a caracterização dos participantes, as técnicas de recolha utilizadas, a análise dos dados recolhidos, a discussão dos mesmos e a apresentação das principais conclusões. Na terceira parte consta uma reflexão final, onde relato o meu desenvolvimento ao longo do mestrado, as experiências vividas, as aprendizagens efetuadas, as dúvidas e as dificuldades superadas.

Parte I - Percurso de desenvolvimento profissional

Durante o mestrado em educação pré-escolar, no ano letivo de 2014/2015, realizei dois estágios na cidade de Santarém. Ambos os estágios, em contexto de creche e jardim-de-infância, tiveram a duração de 8 semanas. É ainda importante realçar que ambos os estágios foram realizados com o mesmo par de estágio e que, na descrição de ambos, será dado enfoque aos projetos realizados em cada contexto.

Além disso, serão ainda referidas as experiências vivenciadas por mim, as aprendizagens realizadas e as dificuldades superadas, pois estes percursos durante os estágios foram muito gratificantes devido ao facto de ter dado sempre o meu melhor para ir ao encontro das necessidades e interesses das crianças, sendo que as próprias também me ensinaram muito. Foram muito recetivas à nossa presença e às nossas intervenções, sendo transparentes quanto ao seu agrado ou desagrado em relação às atividades implementadas. Assim sendo, foram essenciais e importantes para o meu crescimento e evolução pessoal e profissional.

1.1 - Prática Profissional em Contexto de Creche

Este estágio decorreu numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), situada em Santarém, que recebe apoio financeiro do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. Esta engloba as valências de creche, jardim-de-infância, 1º ciclo e 2º ciclo e funciona de Segunda à Sexta-feira das 08h00 às 19h00, respeitando o horário escolar estabelecido pelo Ministério da Educação.

A valência de Creche é abrangida por quatro salas: berçário; sala de 1 ano; sala de 1 ano e meio; e sala de 2 anos. Perto do berçário existe uma copa onde guardam e preparam a comida para os bebés. Relativamente ao espaço exterior, esta unidade oferece dois espaços, um coberto e outro descoberto, para que as crianças possam brincar livremente e em segurança.

O objetivo desta Instituição é promover uma educação exemplar e grandiosa na tarefa de educar crianças. Assim, rege-se por um método de ensino específico, mas que não foi verificado durante este estágio, pois não é aplicado na sala de berçário, onde decorreu o meu estágio.

No berçário, o grupo era composto por 7 crianças dos 4 aos 10 meses, sendo uma do sexo masculino e as restantes do sexo feminino. Este grupo, devido às suas idades, demonstrava bastante interesse pelos brinquedos existentes na sala, bem como todos os materiais educativos que transmitissem som, que tivessem texturas diferentes do habitual, com cores vivas, que lhes desse oportunidade de explorarem livremente. Em relação à rotina diária, existia bastante cuidado para ser cumprida da melhor forma, satisfazendo sempre as necessidades básicas de cada criança, sendo essa a prioridade da educadora, das auxiliares e posteriormente nossa, das estagiárias. A sala era bastante iluminada e ampla, com muitos brinquedos adequados à faixa etária. A mesma, tinha uma porta envidraçada que dava para um pátio exterior da creche. Continha ainda o fraldário, onde se cuidava da higiene das

crianças e a “Sala do soninho”, onde se encontravam os berços para as crianças dormirem. Entre o fraldário e a “Sala do soninho” existia uma janela para que o adulto conseguisse ver as restantes crianças que estão a dormir enquanto cuida da higiene de uma outra.

Depois de uma semana de observação, em parceria com o meu par de estágio, conversámos com a educadora responsável e chegámos à conclusão de que, nestas idades, o mais importante é assegurar as necessidades básicas de cada criança e desenvolver a sua autonomia. Compreendemos ainda que estas crianças conhecem o mundo através dos seus sentidos/sensações, durante o seu dia-a-dia e com as experiências que têm.

Assim, com a ajuda do nosso orientador de estágio, chegámos ao tema do nosso Projeto - “A autonomia física e motora”. Este projeto tinha como objetivo o desenvolvimento da autonomia de cada criança, bem como o seu desenvolvimento sensorial, sendo este um aspeto importante, pois é a partir do mesmo que as crianças destas idades conhecem o mundo que as rodeia. Também nos baseámos na autora Gabriela Portugal (2011, p.5), pois a mesma afirma que se as crianças tiverem as suas necessidades satisfeitas e asseguradas, desenvolvem um bem-estar emocional e conseguem envolver-se de forma mais ativa nas várias atividades ou situações do dia-a-dia. Com isto, procurámos desde cedo compreender a rotina das crianças e tentar não interrompê-la, indo de encontro às necessidades individuais de cada uma, dando especial atenção à rotina da mesma, e procurando realizar atividades diversificadas, que partissem de situações do quotidiano e experiências vividas pelas crianças, para que fossem interessantes para as mesmas. Outro autor de referência que nos foi útil para a realização deste projeto foi Piaget. Este refere os estágios de desenvolvimento e de acordo com o mesmo, estas crianças encontravam-se no estágio sensório-motor, onde começam a construir esquemas de ação, sendo o contacto com o meio direto e imediato sem representação ou pensamento. É ainda constituído pelo período pré-verbal, onde o bebé se socorre de perceções e movimentos através dos quais interpreta e intercede sobre o mundo, ao invés de utilizar palavras e conceitos. Recorremos ainda a Vygotsky devido à nossa preocupação em compreender e saber mais acerca de cada criança, as competências que já tinham adquirido e quais podiam ser desenvolvidas e trabalhadas com as mesmas, sendo que Vygotsky dá a isto o nome de Zona Proximal. Esta informação foi útil em diversas situações, sendo uma delas a compreensão da fase em que cada criança se encontrava a nível do desenvolvimento motor (iniciação do sentar, gatinha ou andar) para percebermos o que trabalhar e desenvolver com cada uma. A comunicação foi um ponto essencial em todas as atividades, proporcionando momentos de interação entre elas com a finalidade de desenvolver a linguagem e a socialização.

As estratégias utilizadas neste projeto foram o trabalho individualizado; o trabalho com o grupo; a promoção de exploração de diferentes objetos com diferentes texturas e sons; a disposição dos materiais na sala. Sendo que as ideias-chave se centraram na autonomia; motricidade; estágios de desenvolvimento; estímulos sensoriais.

Em suma, todas as nossas atividades tiveram como base o estágio de desenvolvimento das crianças, a importância da rotina, as suas necessidades individuais, bem como situações do quotidiano e experiências vividas pelas mesmas. Estes são alguns exemplos de atividades que foram realizadas: a exploração de gelatina que despertou variadas reações nas crianças - estimulação do tato; Visionamento de luzes de natal, no ambiente que lhes é familiar (sala do berçário) – estimulação visual; a exploração de caixas com várias texturas e sons - desenvolvimento dos sentidos tato e audição; uma atividade realizada diariamente centrava-se no desenvolvimento da coordenação motora, ou seja, estimulávamos cada criança para desenvolver novas habilidades motoras, utilizando objetos estimulantes, consoante a sua idade e a fase em que se encontrava (ex: sentar, gatinhar, rebolar, entre outras). Nesta atividade nem sempre conseguíamos com que todas as crianças respondessem positivamente ao estímulo, não querendo efetuar o movimento naquela altura. Decidíamos não pressionar e deixar a criança à vontade, acabando por fazer o que era pedido quando se sentia disposta a tal. Existiu ainda outra atividade, a exploração de papel, que não despertou tanto interesse como eu expectava, talvez devido ao facto dos papéis utilizados não terem muitas cores apelativas. A avaliação utilizada foi a avaliação direta, efetuada semanalmente e individualizada. Mencionávamos a evolução de cada criança ao longo da semana, o seu interesse e envolvimento em cada atividade e a partir daí, o que ainda faltava desenvolver e trabalhar com cada uma, como está presente neste exemplo: “(...) A “M” já consegue sentar-se sem apoio e a “F” já não fica estática no sítio onde a colocamos, rasteja um pouco para trás (...)”.



Figura 1- Atividade da exploração de gelatina



Figura 2 - Atividade do visionamento das luzes de natal



Figura 3 - Atividade da exploração de caixas com diversas texturas e sons



Figura 4 - Uma das atividades do desenvolvimento motor (ultrapassar obstáculos)

Este estágio deu-me a oportunidade de ter uma das melhores experiências da minha vida. Identifico-me bastante com o contexto de creche e ao contrário do que pensava antes de iniciar este percurso, o trabalho realizado numa sala de berçário é muito gratificante. Inicialmente a minha atitude muito protetora, por serem crianças tão pequenas, não deixava que as crianças corressem riscos, para se conhecerem a elas próprias, as suas capacidades e limitações. Esses riscos decorriam, por exemplo, quando as crianças se tentavam colocar em pé sozinhas, quando ainda não tinham o equilíbrio suficiente para tal, e acabavam por ter pequenas quedas. Penso que por ter pouco contacto com crianças tão pequenas, a nível pessoal, não tinha bem a noção daquilo que já conseguem fazer e da importância de experimentarem e arriscarem para se conhecerem a si próprias. Com este estágio aprendi a interagir e a intervir com crianças destas idades, ficando agora mais confiante para o fazer quando necessário. Aproveitei todos os momentos do dia, inclusive o momento em que as crianças brincavam livremente para encontrar situações de aprendizagem, descoberta e evolução das mesmas. Durante as minhas intervenções com atividades, surgiram várias dúvidas na implementação das mesmas. Devido às “pequenas idades” do grupo-alvo, as atividades centravam-se na estimulação dos sentidos e no desenvolvimento motor, e por vezes foi difícil ter imaginação para criar atividades com essas características. Essas dificuldades surgiram, pois não queríamos que as atividades se tornassem muito repetitivas para que as crianças se sentissem sempre motivadas e tivessem uma sensação de novidade e interesse em relação às mesmas. No geral penso que tive um percurso bastante positivo, pois é um contexto com o qual me identifico e por isso sempre consegui superar as dificuldades e aprender cada vez mais.

1.2 - Prática Profissional em Contexto de Jardim-de-Infância

O segundo estágio decorreu numa das unidades de uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), de cariz católico, situada em Santarém, sem fins lucrativos, numa sala com crianças de 4 e 5 anos de idade. Funciona de Segunda à Sexta-feira com horários e rotinas que diferem de acordo com as valências existente. Relativamente ao pré-escolar, a unidade funciona das 07h30 às 19h00.

Nesta unidade existiam duas valências de cariz educativo: a creche e o pré-escolar. A valência do pré-escolar é abrangida por seis salas: duas salas de 3 anos; duas salas de 4 anos; e duas salas de 5 anos. Cada sala tinha uma casa de banho destinada às suas crianças, que se situa bastante perto da mesma. Esta valência continha ainda a sala da coordenadora, o refeitório e a cozinha, onde eram confeccionadas todas as refeições para as crianças que frequentavam esta valência, bem como os seus funcionários. Relativamente ao espaço exterior, existia um pátio amplo que se encontrava dividido em 4 áreas onde as crianças podiam brincar. Cada sala tinha um espaço calendarizado para cada dia, pois assim todas as salas passavam por todas as áreas. Junto a este pátio, situava-se ainda a biblioteca, onde as

crianças podiam ver e explorar os diversos livros e assistir a teatro de fantoches, e a sala dos serviços administrativos da unidade.

O Projeto da Instituição encontrava-se em construção, pelo que existia um Plano de Atividades com o tema “Educar para sorrir” com o objetivo principal de fomentar atitudes de respeito e valorização, bem como uma interrelação entre os pares para que as crianças se tornem cidadãos conscientes e preocupados com eles próprios e com a proteção do meio ambiente em que vivem. É a partir deste Plano que os docentes desenvolvem os seus projetos de sala. Assim, o projeto de sala onde estagiei relacionava-se com o anterior e foi construído em torno dos valores que devem ser transmitidos às crianças: a partilha e a autonomia. Eram estes os focos principais que se encontravam no mesmo.

O grupo era constituído por 25 crianças, sendo catorze do sexo feminino e onze do sexo masculino, entre os 4 e os 5 anos de idade. Existiam duas crianças com Necessidades Educativas Especiais, sendo que apenas uma estava referenciada. Essa criança era acompanhada pela equipa de Intervenção Precoce da unidade, tendo sessões de educação especial que duravam aproximadamente 40 minutos e que eram baseadas na realização de jogos. Era um grupo bastante autónomo relativamente à higiene e à execução de tarefas. Demonstravam muita vontade de descobrir o que os rodeia, com interesse pelo espaço exterior, pela ciência, pelas histórias e pelas expressões.

Relativamente à rotina, era cumprida diariamente, sendo que por vezes existiam imprevistos e tinha de ser adaptada. Normalmente, o dia começava no tapete, a cantar a música do Bom Dia, seguidamente escolhia-se o responsável que preenchia as presenças e o tempo. A hora do conto não era uma obrigatoriedade para todos os dias, sendo que podia ser alterada para uma conversa acerca de alguma temática que fosse importante abordar com as crianças. Posteriormente, realizavam as atividades dirigidas em grande ou pequeno grupo. À medida que as crianças acabavam a atividade podiam brincar livremente na sala e quando todo o grupo tivesse acabado podiam ir para o recreio. Depois de brincarem, tratavam da sua higiene para irem almoçar. Depois de almoço, realizavam novamente a higiene e ficavam na sala a brincar, a ver um filme ou iam de novo para o recreio – neste tempo estavam apenas com a auxiliar de ação educativa. Quando a educadora e nós, estagiárias, regressávamos do almoço, iniciava-se novas atividades dirigidas, sendo que a dinâmica continuava igual à anterior, modificando o almoço pelo lanche. Todas as quintas-feiras o grupo dirigia-se à biblioteca para ouvirem uma história e explorarem livremente os livros expostos.

Quanto à organização do espaço, a sala era bastante ampla e iluminada. Continha duas portas, sendo uma a da entrada para a sala e a outra com acesso ao espaço exterior, onde as crianças podiam brincar. Existiam três mesas, onde eram realizadas as atividades dirigidas, bem como as das áreas do desenho, recorte e colagem, massa de moldar e os jogos de mesa. A sala era composta ainda pela área da pintura, a área da casinha, a área da garagem e construções, a área da biblioteca, a área do consultório médico, a área do computador e a

área do tapete. Todas estas áreas têm diversos materiais disponíveis e adequados ao grupo e estão identificadas com o número máximo de crianças que lá podem estar ao mesmo tempo.

Relativamente ao projeto, este começou a surgir depois da primeira semana de estágio, pois em concordância com a educadora responsável pela sala, optou-se por realizarmos duas semanas de observação. Em conversa com a educadora responsável, com base no que observámos do grupo, com as leituras realizadas, eu e o meu par de estágio criámos o projeto com o tema “Descobrimo o mundo, experimentando!”. O principal objetivo era o contacto das crianças com a natureza. Fomentaram-se atividades em que pudessem ser livres de explorar, questionar e aprender, de forma a adquirirem valores de respeito e um conhecimento mais abrangente face à forma como devem agir como futuros cidadãos responsáveis. Este tema foi definido devido à conversa com a educadora responsável, sendo a mesma a referir que queria que abordássemos o tema das Ciências. Assim, os objetivos mais específicos deste projeto são: incutir valores e atitudes de respeito para com a natureza mantendo um contacto próximo com a mesma; fomentar atitudes de partilha, interajuda e cooperação; fomentar momentos de interação entre as crianças; dar oportunidade de explorarem espaços próximos do seu meio envolvente. A partir destes objetivos e com a realização das atividades, pretendíamos que as crianças observassem e tivessem um maior contacto com a natureza, adquirindo valores de respeito e conhecimento de como devem preservar a mesma. Estes valores e conhecimentos são uma mais-valia para que estes se tornem cidadãos com bons hábitos e responsáveis. As crianças puderam ainda enriquecer e adquirir novos conhecimentos nas áreas da formação pessoal e social, conhecimento do mundo, expressão e comunicação e no domínio da matemática. É importante existir uma articulação das áreas de conteúdo, para que as atividades sejam suficientemente desafiadoras, despertando o interesse das crianças e um conhecimento abrangente.

Piaget foi um dos autores a que recorremos para uma melhor compreensão do nosso grupo-alvo e para a criação do projeto. Assim, segundo os estágios de desenvolvimento de Piaget, estas crianças encontravam-se no estágio pré-operatório. Este estágio caracteriza-se pelo facto da criança não manipular diretamente a realidade, mas fazê-lo através da atividade simbólica, manifestando-se através da linguagem verbal, do desenho e do jogo simbólico. Nesta fase a criança ainda é egocêntrica, daí que a noção de partilha seja um importante conceito a trabalhar, bem como o saber respeitar a vez do outro. Recorremos ainda a Vygotsky, devido à chamada zona proximal, referenciada pelo mesmo, onde procurámos conhecer cada criança, as suas potencialidades e como partir dos seus conhecimentos/interesses para ajudar a desenvolver ainda mais as suas capacidades. Procurámos sempre ser bastante comunicativas, tentando que as atividades proporcionassem momentos de interação entre elas com a finalidade de desenvolver a socialização e a linguagem.

Maioritariamente, quando as crianças chegam ao jardim-de-infância já possuem algumas ideias sobre os fenómenos científicos, mas que nem sempre correspondem à realidade. Estas concepções alternativas são fortemente resistentes, sendo importante que o educador consiga proporcionar desde cedo o contacto com a natureza, permitindo às crianças que experienciem e confrontem as suas concepções. Assim, desenvolvem competências nas crianças para que estas adquiram um espírito crítico, autoaprendizagem e uma atitude investigativa.

Para a nossa intervenção, tivemos em atenção algumas estratégias que optámos por seguir: conversas informais com o grupo para conhecer os seus interesses e concepções prévias; dar a conhecer novos conceitos; criar a hora do conto diariamente; solicitar pesquisas autónomas; realização de atividades experimentais; trabalho individualizado, em grupo e em pequenos grupos.

Assim, algumas das atividades realizadas são: a atividade de exploração do caracol – que consistia na exploração e observação do caracol com lupas, colocando questões e conversando com as crianças acerca das suas características. Seguidamente, observaram a reação do caracol ao vinagre e depois à água (utilizando um cotonete). Todas as crianças puderam experimentar fazer essa experiência. No fim, fizeram um registo (desenho) da atividade, sendo que alguns representaram apenas os caracóis e outros juntaram os acessórios utilizados ou ideias que foram trocadas (ex: as folhas que comem; os olhos e nariz que desconheciam que o caracol tinha); a dinamização de uma história com fantoches - visto que o grupo tinha bastante interesse na hora do conto de histórias, aproveitámos esse interesse e adicionámos os fantoches para apresentar a história. Durante a atividade, as crianças encontravam-se em silêncio absoluto, reagindo com surpresa quando aparecia um novo fantoche; a exploração de instrumentos musicais - inicialmente mostrei cada instrumento musical e toquei-o, conversando com eles sobre se o som era curto ou longo, fino ou grosso e de seguida passei-os por todas as crianças para que pudessem experimentar à sua vontade.

De seguida, distribuí um instrumento por cada criança e fui solicitando que, primeiramente tocassem só os sinos, depois só as maracas, etc. Para dar continuidade à “orquestra” solicitei que tocassem todos ao mesmo tempo. No fim, criámos conjuntos. O conjunto dos instrumentos de som curto e o conjunto dos instrumentos de som longo; a experiência do feijão - decidi realizar a atividade com pequenos grupos para conseguir acompanhar melhor todo o processo e, para que fossem capazes de partilhar entre si, os materiais dispostos (dois a dois). Assim, todas as crianças participaram, umas colocando o feijão no copo, outras colocando o algodão e ainda outras colocando água. Desta forma, conseguiram partilhar entre si, sendo que algumas tentavam fazer tudo sozinhas, mas visto que existia um copo para cada dois, perceberam que tinham de partilhar para que todos participassem. Durante a atividade fui conversando com as crianças, lançando perguntas, tais como: “O que acham que o feijão precisa para crescer?”, “O que acham que vai acontecer ao feijão?”, causando troca de ideias e participação de todas. Assim sendo, de seguida registaram a sua previsão do que iria

acontecer ao feijão numa folha, fazendo um desenho para depois confrontarem com a realidade; o jogo dos animais (famílias) - o jogo consistia num jogo de associação relativamente à família dos animais e era jogado em grupos de seis crianças. Continha um dado com imagens de vários animais (galo, cavalo, leão, boi, cão, pato). Cada criança lançava o dado e consoante o animal que lhe calhasse preenchia uma tabela com a respetiva foto da fêmea desse animal, bem como as suas crias. Quando a tabela estava completa, em grupo, dizíamos os nomes de cada membro das famílias.

Existiu uma atividade que foi planeada, mas infelizmente, por causas meteorológicas e por outras causas que me transcendiam enquanto estagiária, não foi possível realizar. Essa atividade constava na visita às Portas do Sol, um jardim na cidade, para as crianças explorarem as folhas de outono e todos os elementos presentes no jardim.



Figura 5 - Atividade da exploração do caracol



Figura 6 - Atividade da dinamização de uma história com fantoches



Figura 7 - Atividade de exploração de instrumentos musicais



Figura 8 - Resultado final da atividade do feijão



Figura 9 - Atividade do Jogo dos Animais

Relativamente à avaliação, recorremos à autoavaliação das crianças para cada atividade, bem como um reflexão em grupo efetuada sempre no final da semana. Também utilizámos grelhas de envolvimento e bem-estar e observação direta, onde comparávamos as nossas expectativas relativamente à atividade desenvolvida com a forma como decorreu, bem como o que tínhamos de modificar e melhorar. Como afirma Cardona (2007, p.10), quando se fala avaliação temos de considerar os seguintes parâmetros: “o que avaliar; qual o contexto; quem avalia; porque é que se avalia; como se avalia”. A avaliação pode estar mais centrada no ensino, ou na aprendizagem, valorizando mais o processo ou os resultados, sendo composta essencialmente por três funções: a recolha de informação, a sua interpretação e a consequente adopção de decisões que possibilitem o aperfeiçoamento da ação educativa.

Tivemos sempre o cuidado de apoiar individualmente as duas crianças sinalizadas com necessidades educativas especiais, pois realizavam todas as tarefas da mesma forma que as restantes crianças, necessitando por vezes de maior apoio e incentivo, tal como a educadora sempre fazia. Contudo, na minha intervenção, procurei ter um trabalho ainda mais individualizado com a criança que estava sinalizada pela equipa de Intervenção precoce, para ajudá-la a desenvolver a linguagem oral. No geral, sentia mais dificuldade em comunicar, na concentração, na realização de algumas atividades nas quais tinha maior dificuldade, a lidar com a frustração, pois tem muita dificuldade em controlar as suas reações quando algo não corre bem. Esta criança já se encontrava muito bem inserida no grupo, sendo um trabalho continuado e mais focado no desenvolvimento da sua linguagem, visto a ter algumas dificuldades de articulação das palavras.

Neste estágio senti mais dificuldades na planificação das atividades, mais propriamente na gestão do tempo, que depois se verificava na implementação das mesmas. Inicialmente, manter o interesse do grupo e perceber a melhor forma de abordar/ explicar determinados assuntos também foi um desafio, mas com o tempo e com a nossa interação comecei a conhecer melhor cada criança e como funcionavam em grande grupo e essa dificuldade foi superada e penso que no geral tive um percurso positivo.

As dificuldades iniciais com este grupo ocorreram devido ao facto de ser a primeira experiência neste contexto. Consegui superar todas essas dificuldades, com pesquisas e com a ajuda da educadora cooperante, bem como do meu par de estágio, e foi bastante útil para a minha aprendizagem enquanto futura educadora.

1.3 - Desenvolvimento da Prática Profissional

Como futura educadora de infância, estes estágios facultaram-me diversas aprendizagens, pois senti uma evolução constante devido à oportunidade de intervir e assim compreender melhor quais as minhas limitações e capacidades, bem como as rotinas existentes na educação infantil, nos diferentes contextos. Na minha opinião as semanas de observação foram bastante importantes para possuir o conhecimento necessário, para assim

intervir de acordo com as características dos grupos e o ambiente/rotina existentes, não interferindo negativamente no desenvolvimento das crianças.

É impensável criar projetos e atividades para implementar sem antes ter um conhecimento abrangente acerca do grupo-alvo e do meio em que está inserido. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) também surgiram como apoio para a minha intervenção. Este documento destina-se a apoiar a construção e gestão do currículo no jardim-de-infância, da responsabilidade de cada educador/a, em colaboração com a equipa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolar. O facto de estar dividido em áreas de conteúdo, explicando a importância de cada uma e como devem ser abordadas foi também uma ajuda para a criação e planificação das atividades implementadas.

Com o decorrer das práticas, tentei sempre ir ao encontro das características das crianças e necessidades das mesmas, aplicando as minhas estratégias e intervenções tendo em conta esses conhecimentos que surgiram através de leituras efetuadas sobre a intervenção no contexto de creche e jardim-de-infância, o papel do educador na resolução de conflitos, na compreensão do que são Necessidades Educativas Especiais, entre outras, e nas diversas unidades curriculares lecionadas durante o período escolar. Compreendi a importância de conhecer cada criança, individualmente, para planear e avaliar o tipo de experiências que são adequadas à mesma. A necessidade de reflexão para intervir da melhor forma e ter uma prática consciente é também fundamental.

Penso que ter uma atitude disponível e interessada, da minha parte, também ajudou nas fases de adaptação. Posso dizer que foram adaptações rápidas e positivas, sentindo-me bastante integrada e apoiada por todos os elementos, principalmente pelas educadoras cooperantes, as ajudantes de ação educativa e os grupos de crianças que criaram, de uma forma bastante natural e espontânea, uma relação de proximidade/afetividade/segurança comigo. É crucial que nos mostremos recetivas e interessadas na troca de partilhas, questionando, reforçando, para que a criança sinta confiança, sentindo-se à vontade para partilhar as suas histórias, experiências, vivências e receios.

Ao finalizar estas práticas e fazendo uma introspeção, penso que os aspetos que domino melhor centram-se no apoio individualizado às crianças, quando assim necessitam, mostrando-me disponível para as ajudar a superar algumas dificuldades. A forma como as sensibilizo para atitudes/comportamentos não adequados e negativos, incentivando a uma pequena reflexão sobre a sua ação, tendo em conta a versão dos factos de ambos os lados para não tomar uma posição injusta.

Também considero importante a existência de uma ligação afetuosa para com as crianças, para que assim se sintam seguras/confiantes e saibam que têm ali um apoio a quem podem recorrer. Falar para o grande grupo ou individualmente, é algo com o qual me sinto bastante à vontade, tentando sempre expressar-me de forma clara para que me compreendam. Conhecer e ter em conta os conhecimentos e competências das crianças, bem

como os seus interesses. Planificar proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares, pois é importante que exista sempre uma articulação entre as áreas de conteúdo. Promover a autonomia nas crianças, é algo que se trabalha diariamente, ao longo de todo o dia e em todos os momentos da rotina.

É importante que as crianças sejam autónomas e tenham as suas responsabilidades, pois sentem-se confiantes e independentes. Valorizar todas as partilhas feitas pelas crianças, ouvi-las e mostrar interesse na sua opinião/ideia para que assim se sintam motivadas a participar.

Contudo, os aspetos em que considero que necessito de melhoria/ aprofundamento e apoio são a avaliação das atividades, compreender qual a melhor maneira de avaliar certas atividades, como o fazer, a que estratégias recorrer, quais as mais adequadas. A questão do tempo das atividades também é algo que nem sempre consigo antecipar da melhor forma.

Por vezes, em ambos os estágios, durante a atividade apercebia-me que as crianças já estavam a dispersar e o melhor era adiar o que faltava fazer, pois não planifiquei o tempo adequado para o que queria fazer, tendo em conta as idades e características das crianças. Penso que para superar estas dificuldades, devo ter mais atenção à complexidade das atividades, bem como do tempo que podem durar.

Assim, devo ajustá-las de modo a que apenas interfiram positivamente nas crianças.

Existe ainda um ponto no qual me sinto um pouco limitada: a implementação de atividades de expressão dramática. Penso que tem a ver com a minha personalidade, sendo uma área com a qual nunca me identifiquei, dificultando a minha capacidade de adequar, planificar e implementar atividades desta área. Para ultrapassar esta dificuldade irei recorrer ao teatro de fantoches, pois estou menos exposta, o que me dará mais confiança e à vontade para a partir daí criar atividades mais dinâmicas, despertando assim o interesse em procurar saber mais sobre a melhor forma de adequá-las e aplicá-las na minha prática.

Aprendi ainda que é importante estar sempre a relembrar a criança da atividade que está a ser realizada e o porquê, sendo um ponto que considero que também tive algumas dificuldades, sendo ideal fazê-lo antes, durante e depois da atividade. Com o passar do tempo, penso que nas semanas finais, em ambos os estágios, já consegui planificar da melhor forma, sem grandes dificuldades, sendo que inicialmente tinha de ler e reler as planificações para construí-las de forma clara e correta. Com a prática comecei a compreender a melhor forma de o fazer e já o fazia naturalmente. Até mesmo em relação à organização dos grupos, das salas e das rotinas já estava implícito, não necessitando de pensar no que vinha a seguir, pois as minhas decisões e reações já eram “automáticas”.

Este processo foi uma aprendizagem contínua, interligado com os conhecimentos fornecidos nas aulas teóricas. Assim, neste processo surgiu a minha questão de investigação “Quais as adequações curriculares utilizadas na prática pedagógica na educação pré-escolar?”, presente neste Relatório Final de Estágio. Esta questão surgiu devido ao facto de ser uma área pela qual tenho um interesse pessoal, sendo que tudo o que envolve a

Intervenção Precoce e as Necessidades Educativas Especiais me desperta bastante curiosidade e vontade em saber mais.

Ao longo dos estágios, durante a licenciatura, presenciei crianças que necessitavam de práticas flexíveis e adequadas às suas características e sempre me questioneei que, se lidasse como educadora com casos destes, como deveria intervir, pois é algo para o qual muitos educadores não são preparados e é um trabalho de pesquisa extra que têm de fazer para se prepararem. Como futura educadora, acho importante informar-me acerca do assunto, tendo conhecimentos científicos, para uma realidade que possa surgir desta natureza.

Um educador deve colocar a sua intervenção em prática, tendo em conta as necessidades e características das crianças com quem trabalha. Nesse grupo de crianças poderá, ou não, estar presente uma criança que necessita de uma adequação curricular diferente de todas as outras e cabe ao educador ter a capacidade de ajustar a sua prática, criando um ambiente inclusivo à criança.

Parte II – As Adequações Curriculares na prática pedagógica na Educação Pré-escolar

2.1 - Enquadramento Teórico

2.1.1 – Educação Inclusiva e equidade no Jardim-de-Infância: o papel do educador

Para Sousa (2013) definir educação inclusiva baseia-se na participação de todos os alunos nos estabelecimentos de ensino regular. Assim, afirma que:

“Poderá dizer-se que se trata de uma reestruturação cultural onde, de alguma forma, a prática e as políticas são alteradas de modo a responder à diversidade das crianças, numa abordagem humanista e democrática que entende as suas características individuais e que tem como objetivos promover o seu crescimento, a sua satisfação pessoal e a sua inserção social” (p.20).

Esta autora refere ainda que Correia (2008) descreve a inclusão como o atendimento ao aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE), incluindo as NEE severas, numa sala regular, obtendo o apoio dos serviços de educação especial. Defende ainda que a designada Escola Contemporânea considera esses alunos como um centro de atenção por parte da escola, da família, da comunidade e do estado. Por isso, cada uma destas identidades deve assumir responsabilidades na criação de uma escola inclusiva. Contudo, Serrano (2005, p.71), citado por Sousa (2013) complementa este conceito de inclusão evidenciando que:

“pensar-se em educação inclusiva é, julga-se, pensar-se essencialmente nos alunos com NEE, mas também em cada um dos restantes que frequentam a mesma comunidade escolar. Tal parece então significar que uma escola só será intrinsecamente inclusiva quando desenvolver uma educação adequada, ou apropriada, à totalidade dos seus alunos”.

A mesma autora também refere Coelho (2012) que afirma que o princípio da inclusão deve ser entendido como um conceito flexível, permitindo ajustar as opções a cada situação específica.

Freire (2008, p.9), cita Forlin (2006), que afirma que com a inclusão pretende-se que os alunos tenham acesso ao mesmo currículo, sendo necessária a criação de condições promotoras de equidade. Assim, a questão passa a ser como é que a escola se pode organizar de forma a dar uma resposta de qualidade a esse aluno, em vez de ser se a escola consegue dar uma resposta a determinado aluno apresentando determinadas dificuldades ou desafios.

A mesma autora também defende que a criação de uma educação inclusiva é entendida como um meio por excelência de difusão dos valores de justiça e equidade social, solidariedade, respeito e participação democrática (p.13).

Portanto, uma escola inclusiva deve ser mais do que preceituar o processo que tem como objetivo responder eficazmente às necessidades dos alunos com NEE, necessitando também de considerar um conjunto de pressupostos que permitam a partilha do sucesso de todos os seus alunos. A escola, ao basear-se nas necessidades da criança com ou sem NEE, está a promover a inclusão respeitando três níveis de desenvolvimento essenciais: “o sócioemocional, o pessoal e o académico, proporcionando uma educação potencializadora das suas capacidades individuais” (Sousa, 2013).

Bernard da Costa (1998), citado por Mestre (2002) definiu inclusão como sendo um empenhamento em reestruturar o programa da escola em resposta à diversidade dos alunos, distinguindo integração (perspetiva centrada no aluno) e inclusão (intervenção centrada no currículo). Para complementar, Rodrigues (2000, p.13), citado por Felizardo (2010) afirma que a “*Educação inclusiva não é um conjunto de documentos legais nem é um novo nome para a integração: é um novo paradigma de escola organizada em conformidade com um conjunto de valores de respeito, solidariedade e qualidade para todos os alunos*”.

Ao consultar o documento “*Orientações para a Inclusão – Garantindo o acesso à educação para todos*” da Unesco, o mesmo contém a sua definição de inclusão, vendo-a como: “*uma forma dinâmica de responder positivamente à diversidade dos alunos e de olhar para as diferenças individuais não como problemas, mas como oportunidades para enriquecer a aprendizagem*” (p.9).

A Educação para todos é a base para uma educação inclusiva, e é caracterizada com o objetivo de assegurar que todas as crianças tenham acesso a uma educação básica de qualidade (...) que implica criar condições (...) que possibilitem a aprendizagem de todas as crianças com mais ou menos capacidades. Essas condições devem proporcionar um ambiente inclusivo, eficaz para as crianças, simpático e acolhedor, saudável e protetor (UNESCO, 2005).

Para Silva (2009) a educação inclusiva parte do pressuposto de que todos os alunos estão na escola para aprender e, por isso, participam e interagem uns com os outros,

independentemente das dificuldades mais ou menos complexas que algumas possam evidenciar, sendo necessário que a escola se adapte às mesmas, constituindo um desafio que cria novas situações de aprendizagem.

Com isto, podemos concluir que a educação inclusiva tem diversos benefícios para as crianças, com ou sem NEE. Assim, como afirma Correia (2008), citado por Sousa (2013) a inclusão promove a consciencialização e a sensibilização dos membros de uma sociedade, para que no caso específico das crianças com NEE, estas sejam vistas como pertencentes à mesma e aceites como tal. Correia (2008) diz ainda que a inclusão tem vantagens para todos os alunos, segundo investigações realizadas por diversos autores, sendo elas em termos sociais e comportamentais.

Sousa (2013) refere que os autores Correia (2008) e Leitão (2007) concluem que a inclusão beneficia as crianças com NEE, sendo que estando num ambiente inclusivo apresentam níveis mais elevados de socialização e interação verbal com os colegas, sem esquecer a sua atividade lúdica que reflete níveis cognitivos mais elevados. É ainda benéfico devido ao aumento da autoestima e da autoconfiança da criança. Assim, o aumento de competências sociais e a aceitação dos pares tornam-se os benefícios mais referidos.

Como dito anteriormente, a inclusão traz também vantagens para os alunos sem NEE. Aprendem que somos todos diferentes e que essas diferenças devem ser respeitadas e aceites, compreendendo que cada pessoa, com os seus atributos, terá sempre algo de valor a dar aos outros (Correia 2008, citado por Sousa 2013). Como referem Leitão (2007) e Alves (2009), citados por Sousa (2013) as crianças sem NEE que partilham a sala com crianças com NEE tornam-se mais conscientes das diferenças individuais de cada um e dispensam mais atenção e conforto a um indivíduo com deficiência. A autora cita ainda Stainback e Stainback (1999) que reforça esta ideia de que ao educar todos os alunos no mesmo grupo, os mesmos passam a ter um vasto conhecimento de modelos, papéis sociais, aprendizagens e redes sociais. Tornam-se ainda mais preparados para a vida adulta num contexto social diversificado, mostrando mais responsabilidade e desenvolvimento de aprendizagens através da inclusão. É referido ainda que até os docentes são beneficiados, pois proporciona uma oportunidade de reflexão e melhoria das suas práticas profissionais e pessoais.

A inclusão foca-se na participação ativa da crianças com e sem NEE na mesma sala de aula e na comunidade. Para que consigam alcançar os objetivos individuais que são estabelecidos por elas mesmas, pelas famílias e por uma equipa de profissionais, deverão ser prestados todos os serviços que necessitarem. Em salas de pré-escolar inclusivas é folclar que proporcionem todos os apoios e serviços necessários que possam alcançar os resultados de aprendizagem válidos, sem esquecer as relações socais produtivas com as outras crianças (Sandall & Schwartz, 2003, p.15).

Tendo em conta um projeto de investigação de cinco anos, com base em cinco universidades situadas em várias zonas dos Estados Unidos da América acerca do estudo da

inclusão na educação pré-escolar, analisando alguns aspetos que a moldam ou influenciam, tais como o ambiente da sala, a interação entre os colegas, as famílias, as comunidades, a diversidade cultural e linguística e a política social que se encontra no livro *Alargando a roda*, os investigadores concluíram que:

1 – “A inclusão é um processo. À medida que os programas de educação de infância forem sendo implementados, surgirão algumas mudanças graduais, tendo em conta os profissionais novos que vão entrando para o programa. Programas de elevada qualidade alteram-se para que reflitam os pontos fortes, as necessidades, as crenças e as atitudes dos profissionais e das famílias participante”;

2 – “A inclusão é, em grande medida, definida e controlada localmente. As diferenças regionais e os padrões comunitários assumem um papel importante na criação de programas compatíveis com as crianças e as famílias a que se destinam e com os profissionais de ensino que empregam”;

3 – “Do mesmo modo que a individualização é a pedra angular do planeamento de programas educativos adequados a crianças com NEE, também ao definirmos inclusão deveremos ter em consideração o indivíduo. Um programa inclusivo deverá, em última análise, ir ao encontro das necessidades da criança e da família – investigadores e profissionais deverão orientar-se por este critério, que servirá para nos lembrar que a flexibilidade poderá ser uma característica importante comum a programas inclusivos de elevada qualidade (Odom, 2007, p.18)”.

Nesse mesmo livro, os investigadores citam três definições de inclusão (p.17), utilizando leituras que efetuaram em textos usados em turmas de formação inicial em educação de infância (Allen & Schwartz, 2001), de uma declaração e de uma organização profissional (Division for Early Childhood, 2000) e de um manual sobre inclusão (Stainback & Stainback, 1990):

- “A inclusão não é um conjunto de estratégias ou uma questão de colocação. Trata-se da pertença a uma comunidade – um grupo de amigos, uma comunidade escolar ou uma área residencial (Allen & Schwartz, 2001, p.2).”;

- “A inclusão, enquanto valor, defende o direito de todas as crianças, independentemente das suas diversas capacidades, participarem activamente em contextos naturais nas suas comunidades. Um contexto natural é o local onde a criança passaria o seu tempo se não tivesse necessidades educativas especiais. Tais contextos incluem, não se limitando, porém, o local onde a criança habita e os grupos familiares que promovam actividades lúdicas, as instituições de cuidados para a infância, as creches, os programas Head Start, os jardins-de-infância e as salas de aula de escolas da área residencial (DEC, 2000).”;

- “Inclusão significa que todos os alunos integrados beneficiem de programas educacionais adequados que sejam estimulantes, contudo adaptados às suas capacidades e necessidades. Por outro lado, significa também fornecer o apoio e a assistência que eles ou os seus educadores necessitem para serem bem sucedidos no processo de integração. Mas a escola inclusiva vai para além de tudo isto. Uma escola

inclusiva é um local onde todos têm lugar, são aceites, apoiam e são apoiados pelos seus colegas e outros membros da comunidade escolar, ao mesmo tempo que vêem as suas necessidades educativas serem satisfeitas (Stainback & Stainback, 1990, p.3)".

Relativamente ao papel do educador de infância, bem como o de qualquer docente, é um ponto crucial para o processo de inclusão das crianças. É o profissional de educação que está presente nessa fase e que adequa, da melhor forma, a sua prática em concordância às características da criança e do meio em que está inserida.

Assim, Sousa (2013) refere que no jardim-de-infância, incluir é garantir a mesma oportunidade de ensino e aprendizagem a todas as crianças, portanto o educador deve analisar a organização dos espaços, da rotina, dos materiais, formulando as estratégias e atividades relacionadas com a aquisição de competências no grupo e/ou crianças. Afirma ainda que, na prática pedagógica dos docentes existem medidas que permitem dar respostas a todos os alunos no contexto do seu grupo ou da turma através da flexibilização curricular e a pedagogia diferenciada centrada na cooperação, ou seja, o educador de infância deve esforçar-se por compreender as características socioeducativas e culturais do seio familiar de cada criança para adaptar a sua intervenção educativa de acordo com essas características de forma a responder às necessidades de cada uma.

Continua afirmando que é reconhecido ao educador de infância um papel importante no processo de aprendizagem das crianças, sendo através dele estabelecidas metas, intenções educativas e os meios que utilizará para tal, dependendo ainda das características do grupo. É assim um papel importante porque permite o apoio e orientação à criança e aos seus interesses, realizando adaptações individuais que tornem os conteúdos acessíveis a crianças com necessidades diferentes, através da sua ação educativa. Para ajudarem as crianças a ultrapassarem as suas dificuldades, os educadores devem respeitar a sua maturidade, o seu pensamento e a sua individualidade.

Em relação às crianças com NEE, a mesma autora relata que a atitude dos educadores de infância é um variável importante na inclusão desses alunos na sala de aula, contribuindo para o seu sucesso educativo.

Leitão (2007), citado por Sousa (2013) destaca que existem benefícios da inclusão para os docentes do ensino regular e técnicos envolvidos, sendo eles:

“o seu desenvolvimento profissional; o apoio pessoal sentido aquando do desenvolvimento dos programas de intervenção; o aumento da confiança nas próprias capacidades de intervenção e o desenvolvimento de atitudes mais positivas face aos alunos com dificuldades de aprendizagem”.

Menciona também que é benéfico que os docentes possuam uma mentalidade aberta, disponível, de forma a promover a igualdade de oportunidades a todas as crianças. Para isso deve criar condições que facilitem respostas diferenciadas e diversificadas.

Sousa (2013) refere que o autor Correia (1997) defende que para se perspetivar uma educação inclusiva, devem estar presentes três parâmetros: *“a atitude, a prática pedagógica dos docentes e a organização e gestão da escola e das turmas”*.

Concluindo, todas as crianças são diferentes. Cada uma tem a sua individualidade, as suas características pessoais, culturais, sociais e a escola, os profissionais de educação, devem dar uma resposta personalizada atendendo às necessidades de cada uma.

2.1.2 – Pedagogia Diferenciada no Jardim-de-Infância

Tal como na educação inclsuiva, na pedagogia diferenciada o foco centra-se na singularidade de cada criança. Portanto, é imperativo afirmar que “é hoje consensual que todos os alunos são diferentes, ou seja, que têm relações diferentes com o saber, interesses diversos, estratégias e ritmos próprios de aprendizagem” (Santana, 2000, p.30).

Assim, é necessário que cada criança possa evoluir de acordo com as suas necessidades e características. Para tal, a palavra “diferenciar” é o ponto de partida para essa evolução e o autor Perrenoud (1997) definiu-a como:

“romper com a pedagogia magistral – a mesma lição e os mesmos exercícios para todos ao mesmo tempo – mas é sobretudo uma maneira de pôr em funcionamento uma organização de trabalho que integre dispositivos didáticos, de forma a colocar cada aluno perante a situação mais favorável” (Santana, 2000, p.30).

Perrenoud, citado por Ragazzan (2002), menciona ainda que a pedagogia diferenciada aponta para quatro desafios e uma conceção bastante diversa e contraditória: “a conceção de aprendizagem e do ensino diferenciado; a diferenciação como cerne da ação pedagógica; a avaliação de regulação por uma avaliação da ação pedagógica e a relação intersubjetiva e intercultural como gênese das desigualdades marginalizadas”.

Relativamente aos quatro desafios, os mesmos estão “atrelados à individualização do currículo e da otimização das aprendizagens, passando por critérios e dispositivos de acompanhamento e de regulação”. Para isso, cabe à instituição de formação:

“apropriar-se do conceito de individualização ou personalização de percursos, rompendo com a individualização do ensino; dominar progressões das aprendizagens durante vários anos com equipas de trabalho; criar e executar modos de agrupamentos, que dêem sentido e estabilidade sem voltar às formas tradicionais de grupos de multidades, grupos de projetos, ou de níveis; conceber processos e instrumentos de orientação para reorientar trajetórias individualizadas, e decidir o encaminhamento dos alunos para tais atividades ou em grupos” (Ragazzan, 2002, p.112).

Relembrando Perrenoud (1999), citado por Samico, é importante ainda compreender os três fundamentos que defende acerca da Pedagogia Diferenciada. O primeiro refere-se à política educativa de criação igualitária, ou seja, a importância de várias crianças, com diferentes níveis, a trabalharem em conjunto em grupos heterogêneos. O segundo remete-se para a informação da diversidade de caráter cognitivo, permitindo uma diversificação didática

e o terceiro aborda o fundo ético, onde o educador deve procurar um caminho com ações estratégicas para a aprendizagem personalizada de cada criança, até mesmo depois de tudo ter falhado noutros processos. O autor propõe ainda adaptações materiais e curriculares, tais como: apoio personalizado, adequações curriculares individuais, adequações no processo de avaliações, currículo específico e tecnologias de apoio.

“Saber-mobilizar competências (capacidade em encontrar, selecionar, integrar e orquestrar os recursos cognitivos de que dispõe) constitui o papel do professor. Este processo ocorre na interrelação de conhecimentos e de experiências, centrando nas seguintes posturas: reconstruir e negociar objetivos e conteúdos; avaliar a partir dos critérios e de competências utilizáveis; construir e diversificar tarefas e situações de aprendizagem para que ocorra o exercício da transferência; adotar e induzir uma relação construtiva, contextual, epistemológica, pragmática, não mágica e não diferente aos saberes; abrir espaço para a história e para o projeto pessoal do aluno no trabalho de aula; trabalhar o sentido dos objetivos, saberes, atividades e na negociação, e ainda, os objetivos do ofício do aluno” (Ragazzan, 2000, p.113).

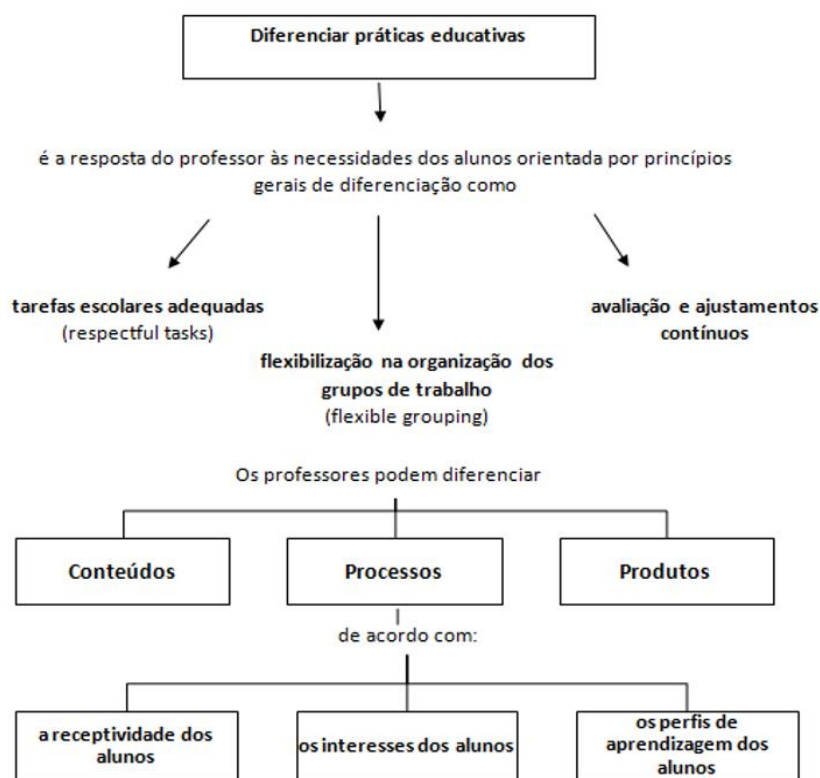


Figura 10 - Mapa Conceptual da Diferenciação Pedagógica (Tomlinson e Allan, 2002, p.15)

Tomlinson e Allan (2002) apresentam este mapa conceitual (figura 10), onde se pode observar os três tópicos que o profissional deve diferenciar. Estes autores, citados por Pinharanda (2009, p.23) afirmam que diferenciar práticas educativas é a resposta do professor às necessidades dos alunos, sendo orientada por princípios gerais de diferenciação tais como: as tarefas escolares adequadas, a flexibilização na organização dos grupos de trabalho e a

avaliação e ajustamentos contínuos. Assim sendo, a diferenciação pode ser realizada ao nível dos conteúdos, dos processos e dos produtos. Esta diferenciação é feita de acordo com a receptividade, com os interesses e os perfis de aprendizagem dos alunos, tal como está presente na figura 10.

Uma pedagogia diferenciada, enquanto prática, pressupõe recolocar, reorientar cada aluno para uma atividade, compreendendo a mente do mesmo, construindo uma relação de diálogo sobre o saber e a aprendizagem. (Ragazzan, 2000, p.113).

A pedagogia diferenciada, ao contrário da pedagogia tradicional, encara cada aluno como uma realidade diferente, com as suas características próprias. Uma pedagogia diferenciada não deve deixar de ter em conta aquilo que o aluno já sabe, pois essa informação faz parte integrante do que se convencionou chamar a sua estrutura cognitiva (Resendes, 1999, pp. 81-83).

As estratégias de ensino, que podem ser denominadas de “Modelos de Ensino”, são na realidade modelos de aprendizagem, pois ao mesmo tempo que se ajudam os alunos a adquirir informação, desenvolver ideias, valores, formas de pensamento e maneiras próprias de se exprimirem, também os ensinam como aprender. Estes modelos não são universalmente válidos, existindo uma multiplicidade de “modelos” alternativos de ensino, cuja validade e aplicabilidade se apresentam de forma relativa e condicional – *válido para quê? Para quem? Em que condições ou circunstâncias?* Assim, diferentes modelos conduzem a diferentes resultados para diferentes sujeitos para que possam atingir os mesmos objetivos segundo processos diferentes (Resendes, 1999, pp. 72-77).

2.1.3 – Adequações Curriculares no Jardim-de-Infância¹

A origem da palavra *currículo* deriva do latim “curriculum” e tem como significado: ato de correr, pista de corrida, curso, percurso.

Estabelecendo uma relação entre a palavra “currículo” e “planejamento”, a primeira pode ser entendida como uma escolha, decisão que se faz perante várias hipóteses, sendo um conjunto de práticas que produzem significados. Planejamento é a forma de organizar tudo aquilo que irá ser executado.

Para Tadeu (2000), citado por Oliveira; Moital; Sobreira; Figueiredo e Gradíssimo (2002), o currículo deve ser compreendido como uma atividade que não se limita à vida escolar, educacional, mas à vida inteira.

Estes autores citam ainda Johnson (1977) que afirma que o currículo “*é uma série estruturada de resultados de aprendizagem que se têm em vista. O currículo prescreve (ou pelo menos antecipa) os resultados do ensino; não prescreve os meios*” (p.14).

¹ Ao longo deste trabalho utilizarei a terminologia “AC” para me referir a Adequações Curriculares por ser a que desde 2008 (Decreto-lei n.º3/2008) se utiliza ao invés de Adaptações Curriculares, sendo que ambas surjem com o mesmo significado.

Tendo em conta que o currículo faz parte de um dos instrumentos de trabalho que os profissionais de educação utilizam, podem apontar-se duas características essenciais do mesmo. Segundo Fernandes (2000), citado por Marques; Pinto e Gonçalves (2004) essas características referem-se ao currículo como uma forma de aproximar o percurso escolar ao percurso de vida de um indivíduo, bem como sendo uma construção social que reflete as idiosincrasias do momento histórico em que se vive. Assim, este conceito adquiriu várias características como interação, dinâmica, flexibilidade e contextualização tendo em conta a unicidade de cada indivíduo.

Contudo, estes autores referem ainda Zabalza (1992) que entende que o currículo é o projeto educativo de uma escola, tanto ao nível da teoria curricular, como ao nível da tarefa educativa, a prática. Com isto, este autor remete para uma interligação entre a teoria e a prática, desenvolvendo um currículo articulado, coerente e de forma integrada. Outro autor que também defende esta teoria é Beane (2000), que citado pelos mesmos autores, refere ainda que a coerência no currículo envolve a criação e a manutenção de relações visíveis entre os objetivos e as experiências de aprendizagem quotidianas integradas em contextos que as organizam e articulam.

Roldão (1999) cita Apple (1997) e Ribeiro (1990) para afirmar que o currículo é um conceito passível de várias interpretações devido ao que se refere o seu conteúdo, bem como as variadas perspetivas acerca da sua construção e desenvolvimento. Contudo, se pretendemos defini-lo de acordo com a história e a sua evolução ao longo do tempo na relação da escola com a sociedade, afirmamos que o currículo é *“o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar”* (p.24).

Tendo em conta que todas as necessidades (sociais, económicas, os valores, as ideologias sociais e educativas) variam e/ou entram em conflito num mesmo tempo e o currículo escolar absorve em cada contexto e ao longo dos tempos essas variações e conflitualidades, também contribui e interage com essas várias necessidades para criar determinadas aprendizagens e práticas. Com isto, a autora conclui que os programas nacionais que todos conhecem, aprendem e ensinam, estão enquadrados no funcionamento uniforme da escola e do sistema, constituindo assim o currículo criando uma determinada forma de o gerir, adequada às finalidades de um longo período da história da escola e dos sistemas.

Assim, a gestão curricular centra-se em decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados. A autora refere ainda que gerir é um processo que se pode estruturar em várias dimensões:

- *“Analisar – ponderar;*
- *Decidir – optar;*
- *Concretizar a decisão – desenvolver a ação;*

- *Avaliar o desenvolvimento e os resultados que decorrem na decisão;*
- *Prosseguir, reorientar ou abandonar a decisão tomada” (pp. 38-39).*

Relativamente ao seu processo de construção, o currículo tem múltiplas interpretações e teorias. No entanto, refere-se sempre “ao conjunto de aprendizagens consideradas necessárias num dado contexto e tempo e à organização e sequência adoptadas para o concretizar ou desenvolver”. Para transformar esse conjunto de aprendizagens em currículo tem de existir uma finalização, intencionalidade, estruturação e sequência organizadora (p.43).

Relativamente às adequações curriculares, tendo em conta a importância da educação inclusiva, é necessário que exista uma valorização da diferença e da necessidade em diferenciar e definir processos que permitam que cada aluno aprenda de acordo com as suas necessidades individuais. Assim, as adequações, correspondem a desenhos curriculares estrategicamente planeados com a funcionalidade de aproximar todos os alunos, sem exceção do seu ponto de partida, para as metas comuns. Para isso, o conceito e a implementação de adequações curriculares (AC) exigem um confronto, constante, entre o conhecimento do currículo e o conhecimento dos alunos, entre o que se ensina e a quem se ensina, para encontrar um equilíbrio entre essas duas dimensões, como afirmou Roldão (2003, p.164) citada por Leite (2013, p.34).

Para Sousa (2010, p.10), citado pela mesma autora, o conceito de diferenciação curricular centra-se no aluno, podendo ser definido como “a adaptação do currículo às características de cada aluno, com a finalidade de maximizar as suas oportunidades de sucesso escolar”. Assim, Teresa Leite (2013) apresenta ainda diversas formas de diferenciação curricular que podem ser divididas em duas vias, por grupo (cursos de dupla certificação, ex: CEF ou medidas para combater o insucesso, ex: CA) ou individualmente (currículos específicos individuais – CEI), explicando que o que diferencia os currículos específicos individuais das adequações curriculares é o seu grau de afastamento face ao currículo comum devido ao estabelecimento de metas mais adequadas às necessidades da criança, colocando em causa a consecução das metas que estão definidas no currículo comum.

Contudo, explica que as AC individualizadas são formas diferentes de dar resposta às necessidades educativas especiais do aluno, para que obtenha acesso ao currículo comum e alcance os objetivos finais. Estas adequações podem ocorrer nos diversos elementos curriculares (objetivos, conteúdos, tempo, estratégias, atividades, espaço, equipamentos, recursos, modalidades, instrumentos e critérios de avaliação), sem colocar em causa as metas definidas para um dado ciclo escolar, tendo o menos afastamento possível do currículo comum. Implementar adequações curriculares individualizadas é um processo que exige ao profissional docente uma mobilização de todo o tipo de conhecimentos que caracterizam a sua especificidade: conhecimento dos conteúdos, conhecimento do currículo, da didática de

cada área e conhecimento do aluno e do contexto em que está inserido (Shulman, 1987; Shulman & Shulman, 2004, citado por Leite, 2013, p.37). A diferenciação curricular individualizada destina-se a uma forma de resposta para as necessidades educativas especiais de cada aluno, onde o Programa Educativo Individual (PEI) é a opção curricular mais adequada, pois define-se a partir de uma avaliação especializada que passa por um processo de sinalização/referenciação, orientando o percurso curricular, bem como incluindo decisões sobre o tipo de apoio personalizado que se deve desenvolver com o aluno em questão e sobre as formas de transição para uma vida ativa se assim for pretendido (Pereira 2008, citado por Leite, 2013, p.36).

O PEI é um documento que está preparado para qualquer aluno que precise de serviços de educação especial (entre os 3 e os 21 anos de idade). Este programa contém:

“1) uma declaração do nível actual de desempenho educacional da criança; 2) os objetivos anuais da criança e os objetivos a curto prazo; 3) uma descrição da educação especial e dos serviços a serem prestados; 4) uma previsão do envolvimento da criança no programa educativo geral; 5) o modo pelo qual o progresso da criança será avaliado; 6) a data de início e a duração prevista dos serviços (Sandall & Schwartz, 2003, p.16)”.

Para crianças com menos de 3 anos e as suas famílias existem os planos individualizados conhecidos por Planos Individualizados de Apoio à Família (Sandall & Schwartz, 2003, p.16).

Assim, as AC são descritas como formas de construir vias de acesso ao currículo como um meio para a construção de caminhos alternativos que permitem ao aluno aceder aos conhecimentos escolares.

Os autores Oliveira; Sobreira; Figueiredo e Grandíssimo (2002, p.19) afirmaram que podem distinguir-se dois tipos de AC. Para explicarem essa afirmação citaram Landivar (1993) que explica que esses dois tipos são: “as adequações dos elementos de acesso ao currículo e as adequações dos elementos básicos do currículo”. Isto é, as adequações dos elementos de acesso ao currículo referem-se às adequações nos elementos pessoais, materiais e organizativos para facilitar aos alunos com NEE um acesso mais fácil ao currículo geral. As adequações dos elementos básicos do currículo englobam as modificações que são necessárias introduzir em termos de objetivos, conteúdos, metodologias, atividades ou avaliação, facilitando a permanência das crianças com NEE na escola.

Entre os fatores determinantes a aplicar quando se recorre às AC, devem distinguir-se as características do aluno, as da própria escola, do projeto educativo e os recursos humanos que existem. Cada um destes fatores e a sua essência, ajuda a determinar o grau de especificidade das AC a ser aplicadas, sendo “não-significativas” ou “significativas”, em ambos os tipos de adaptações referidos acima.

Portanto, as adequações “não-significativas” são menos específicas e correspondem a ligeiras alterações na orientação do professor quando utiliza a planificação habitual, ou seja,

afeta principalmente a metodologia, podendo afetar também a avaliação, a seleção de objetivos e critérios, bem como a sua sequencialização. Contudo, as AC “significativas” são caracterizadas por possuírem maiores modificações que podem consistir na redução de conteúdos, na elaboração de instrumentos de avaliação e na modificação de critérios. Estes procedimentos apenas ocorrem quando a análise rigorosa do aluno assim o exige, sendo que os dois tipos de AC não se excluem mutuamente, pois fazem parte do mesmo processo de individualização do currículo perante as NEE.

Relativamente aos níveis de AC, as mesmas podem desenvolver-se em vários. Esses níveis vão desde o poder central ao local, do projeto educativo das escolas às programações das aulas e as necessidades individuais de cada criança. Citando Correia (1997), os autores afirmam (p.20) que o mesmo considera que as AC de escola podem ser de primeiro nível ou de contextualização; as AC de aula pertencem ao segundo nível e as de turma e individualizadas correspondem ao terceiro nível de concretização, onde se considera cada aluno individualmente, segundo as necessidades educativas. As AC de aula/turma traduzem-se num conjunto de medidas facilitadoras de acesso ao currículo básico, adequando-o às diferentes situações, grupos ou pessoas, com o objetivo de melhorar a qualidade das atividades educativas e dos resultados. Estas AC têm como principal finalidade a promoção do desenvolvimento da criança, através de um processo de ensino/aprendizagem que favoreça o seu desenvolvimento. Relativamente às AC individualizadas, estes autores citaram Gil e Garrido (1997) que consideram que não se deve perder de vista um conjunto de critérios na sua elaboração (p.22). Esses critérios são: perceber aquilo que o aluno é capaz de fazer, em termos de objetivos, em relação aos diferentes conteúdos curriculares do seu nível de escolaridade; compreender as condicionantes do atual nível de aprendizagem e desenvolvimento, especificando o tipo de ajuda pedagógica mais adequada; a realização de adequações mais próximas possíveis dos objetivos e conteúdos normais.

Ainda assim, as AC podem ser classificadas de maneira diferente tendo em conta os alunos a que se destinam: as AC gerais que são feitas para todos os alunos; as AC específicas para alunos com NEE, em grupo ou em grupos diferenciados; e as AC individualizadas para os alunos enquanto sujeitos individuais que necessitam de uma adequação especial.

Articulando o Projeto Educativo Escolar (PEE) com as AC, o conceito de PEE tem um significado importante no contexto escolar, exprimindo a forma como a comunidade educativa está consciente da sua identidade, afirmando a sua autonomia e definindo o sentido da sua ação educativa. Com isto, a escola ao procurar respostas para os alunos que necessitam de diferenciações curriculares deve reunir no PEE vários requisitos que respondam às necessidades educativas de todos os alunos. Nesses requisitos devem constar, essencialmente, aqueles que devem contemplar propostas curriculares diversificadas, para que as ajudas pedagógicas se concretizem num conjunto de atividades de ensino/aprendizagem, sendo ou não muito diferentes dos outros alunos. Essas propostas

consistem nas AC inerentes à organização e recursos da escola e às orientações de trabalho assumidas por toda a comunidade educativa.

Na implementação das AC num PEE têm de se ter em consideração as seguintes medidas: adequações de objetivos e conteúdos; adequações na metodologia e atividades; adequações na avaliação.

Tendo em conta o mesmo projeto de investigação referido no tópico 2.1.1, os investigadores utilizaram vários grupos de enfoque que permitiram que identificassem o âmbito e os tipos de modificações e adequações curriculares feitos pelos educadores para apoiar a participação ativa de crianças com e sem NEE da mesma sala. Assim, afirmaram que:

“uma modificação ou adaptação curricular consiste numa mudança na atividade ou no material da sala que permite que a criança participe. Maior participação cria mais oportunidades para que as crianças se desenvolvam a aprendam. Os educadores devem usar uma estratégia de modificação curricular sempre que a criança estiver interessada em atividades da sua rotina, mas não for totalmente capaz de participar”

(Odom, 2007, p.47).

Com isto, nomearam oito tipos de modificações e adequações curriculares: apoio ambiental, adaptações de material, equipamento especial, uso das preferências das crianças, simplificação da actividade, apoio de adultos, apoio de colegas e apoio invisível. Sendo que, o apoio ambiental centra-se na alteração do ambiente físico, social e temporal com o objetivo de promover a participação, envolvimento e aprendizagem. Por adaptações de material, compreende-se que o educador deve modificar os materiais para que a criança consiga participar o mais independente possível. (p.47). Relativamente ao equipamento especial, ou adaptado, serve para que a criança possa participar ou para que o nível de participação seja mais elevado (inclui equipamento feito em casa ou equipamento terapêutico). O uso das preferências das crianças e a simplificação da atividade servem para tornar a atividade mais motivadora caso a criança não esteja a beneficiar das oportunidades da mesma.

A prestação de apoio de adulto significa que o educador molde um comportamento mais adequado à brincadeira, juntando-se à criança, valorizando o seu trabalho e continuando a encorajá-la. O apoio de pares refere-se aos colegas, sendo que podem ajudar a outra criança a alcançar os seus objetivos de aprendizagem, recorrendo a uma atitude de camaradagem. Por fim, o apoio invisível ocorre quando os educadores reorganizam certos aspetos de atividades naturais (por exemplo, a vez da criança, a oportunidade de usar materiais) como forma de apoio à sua participação bem sucedida (p.48).

Para Formosinho (2011) a relação entre adequações e a participação ativa das crianças baseia-se na Pedagogia-em-Participação que tem como objetivo:

“o envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa. A imagem da criança é a de um ser com competência e atividade. A motivação para a aprendizagem sustenta-se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas das crianças” (pp.3-4).

Esta pedagogia trata-se essencialmente na criação de: *“ambientes pedagógicos em que as interações e as relações sustentam atividades e projetos conjuntos, que permitem à criança e ao grupo coconstruir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações”* (Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2008).

Concluindo, estas modificações/adequações curriculares são uma mais-valia e uma ajuda para alcançar um dos objetivos da inclusão, a participação ativa da criança com e sem NEE na mesma sala.


Nível	Elementos curriculares	Relação com o currículo comum
1	Organização e disposição do espaço	Menor afastamento do currículo comum  Maior afastamento do currículo comum
2	Estratégias e atividades	
3	Recursos educativos	
4	Momentos, formas e critérios de avaliação	
5	Estruturação do tempo	
6	Conteúdos	
7	Objetivos	

Tabela 1 - Níveis de Adequações Curriculares (Madureira & Leite, 2003, p.107).

2.2 – Dimensão Investigativa

2.2.1 – Pertinência do Exercício Investigativo

A realização deste estudo pretende-se pelo facto de ao longo do meu percurso académico ter sido um tema que me suscitou curiosidade e vontade de o esclarecer de uma forma mais investigativa, pois a importância das adequações curriculares na formação do futuro educador de infância é, na minha perspetiva, algo imprescindível. Assim, a pedagogia diferenciada está cada vez mais presente na prática de um educador de infância, devendo adequar as suas estratégias para dar respostas às necessidades de cada criança, facilitando assim a sua inclusão e o seu bem-estar. Apesar de ter sido um tema abordado durante a minha formação e ter observado algumas práticas das educadoras cooperantes que me acompanharam nos estágios, não foi o suficiente para me esclarecer e ajudar a compreender qual a melhor forma de lidar com determinadas situações e responder a esta problemática. Assim, a partir das experiências e observações vividas nos estágios pertencentes a este mestrado, surgiu a questão “Quais as adequações curriculares que se devem aplicar no jardim-de-infância?”, sendo que os objetivos são:

- Compreender como os educadores de infância definem e desenvolvem o currículo no jardim-de-infância;
- Compreender como os educadores de infância definem as adequações curriculares no jardim-de-infância;
- Compreender que adequações curriculares aplicam.

Assim, ao longo do estágio, foram realizados diários de bordo (anexo I – exemplo de uma semana) e reflexões que me ajudaram a compreender o trabalho efetuado pela educadora, por mim e pelo meu par de estágio, bem como toda a rotina envolvente, ou seja, as rotinas diárias presentes naquele grupo e no contexto em questão. Contudo, para o presente estudo estes documentos não eram suficientes e para complementá-los e abordar/ aprofundar esta temática realizaram-se questionários a educadoras de infância, bem como uma entrevista à educadora cooperante, pois era ela que lidava diretamente com este grupo. Este conhecimento mais aprofundado em relação ao grupo de crianças, e mais especificamente à criança referenciada e acompanhada pela mesma, era uma mais-valia para a compreensão do trabalho realizado e das adequações curriculares aplicadas.

2.2.2 – Tipo de Estudo

O presente exercício investigativo é um estudo exploratório de natureza qualitativa.

Bento (2012) afirma que a investigação qualitativa é focada num modelo fenomenológico onde a realidade é enraizada nas perceções dos sujeitos, sendo que o objetivo é compreender e encontrar significados através de narrativas verbais e observações. Este tipo de investigação ocorre, normalmente, em situações naturais em contraste com a investigação quantitativa que exige controlo e manipulação de comportamento e lugares. Foi também usado o método de triangulação para a realização deste estudo. Segundo Flick (2009), o método de triangulação (figura 11) pode ser conseguido a partir da combinação de perspetivas e de métodos de pesquisa adequados, que são apropriados para levar em conta o máximo possível de aspetos distintos de um mesmo problema.

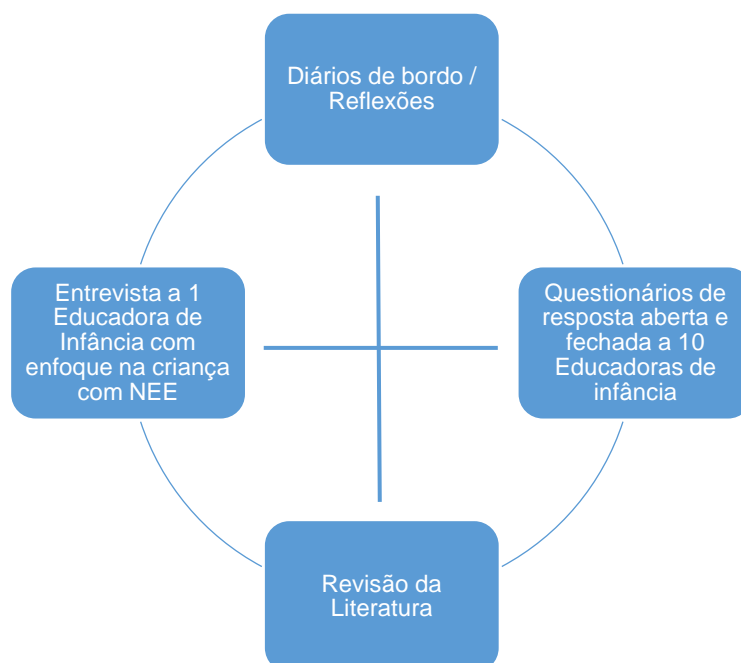


Figura 11 - Estudo de natureza qualitativa

Neste estudo, como mostra na figura acima, recorreu-se então a uma entrevista semidiretiva a uma educadora de infância, a questionários de perguntas abertas e uma fechada a 10 educadoras de infância, à revisão dos diários de bordo e reflexões efetuadas no estágio curricular em jardim-de-infância, bem como à revisão de literatura.

2.2.3 – Participantes

A escolha dos participantes dependeu de vários fatores. Achou-se pertinente fazer a entrevista à educadora cooperante, do estágio em jardim-de-infância, pois estava inserida na realidade em estudo, trabalhando diretamente com uma criança referenciada com NEE e que era devidamente acompanhada. Para complementar a informação recolhida dessa entrevista, dos diários de bordo e das minhas reflexões desse estágio, foi importante realizar questionários a educadoras de infância e perceber como atuam perante a necessidade de implementar adequações curriculares.

A Educadora que foi entrevistada trabalhava como auxiliar de educação e só depois se formou na área da educação de infância, onde já exerce há dez anos.

Relativamente às 10 educadoras que responderam aos questionários, todas trabalham ou já trabalharam no contexto de jardim-de-infância. A educadora do questionário 1 exerce há 11 anos; a educadora do questionário 2 exerce há 26 anos; a educadora do questionário 3 tem 30 anos de serviço; a educadora do questionário 4 exerce há 33 anos; a educadora do questionário 5 tem 5 anos de serviço; a educadora do questionário 6 tem 16 anos de serviço; a educadora do questionário 7 exerce há 11 anos; a educadora do questionário 8 exerce há 17 anos; a educadora do questionário 9 exerce há 6 anos, e a educadora do questionário 10 tem 12 anos de tempo de serviço.

2.2.4 – Técnica de recolha e análise dos dados

Como já foi referido, as técnicas utilizadas para a recolha de dados, na realização deste estudo, foram a análise de conteúdos (diários de bordo e reflexões), a revisão da literatura, a entrevista semidiretiva (anexo IV) e os questionários (anexo VI) tipo misto (com respostas abertas e 1 fechada). Sendo que o tratamento dos dados dos diários de bordo e dos questionários estão apresentados em tabelas (anexo II e V).

Priviligiou-se a análise de conteúdos por se tratar de “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens”. O seu interesse não reside na descrição dos conteúdos, mas sim no que estes poderão ensinar após serem tratados (Bardin, 1997, p.38).

Bardin (1997) afirma que esta análise possui duas funções:

“uma função heurística: a análise de conteúdo enriquece a tentativa exploratória, aumenta a propensão à descoberta. É a análise de conteúdo “para ver o que dá”;

“uma função de “administração da prova”. Hipóteses sob a forma de questões ou de afirmações provisórias servindo de diretrizes, apelarão para o método de análise sistemática para serem verificadas no sentido de uma confirmação ou de uma infirmação. É a análise de conteúdo “para servir de prova” (p.30).

A análise de conteúdo é um método empírico, dependente do tipo de “fala” a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo, ou seja, é um conjunto de técnicas de análise das comunicações (Bardin, 1997, p.31).

Relativamente aos diários de bordo, estes são fundamentais para que, mais tarde, possamos refletir acerca do escrevemos, da nossa atitude, ideias, pensamentos. Dá-nos a oportunidade de sermos reflexivos e conseqüentemente melhorar o nosso desempenho, quer profissional como pessoal. “Os professores que elaboram diários de bordo tornam-se notoriamente mais reflexivos e autocríticos, ou seja, mais definidos e resolvidos profissionalmente” (Alves, 1977).

Para Alves (1997, p.2), citado por Lima e Brito, os diários de bordo são uma espécie de “pensamento em voz alta escrito num papel” (Yinger & Clarck, 1988) , onde o pesquisador procura obter “uma informação escrita” sobre aquilo que os professores pensam durante o processo de planificação ou durante outro tipo de atividade, relacionada com a sua condição profissional e pessoal.

Para este autor é evidente que, inicialmente, é muito difícil para os professores escreverem um diário de bordo, sendo que depois se torna muito útil nos seus processos de desenvolvimento profissional e superação de dilemas (Alves,197, pp.3-4).

Zabalza (2004, p.27), citado por Xerri e Zimmer (2010, p.88), refere que os diários de aula, as biografias, os documentos pessoais em geral constituem recursos valiosos de “pesquisa-ação” capazes de instaurar o círculo de melhoria da nossa atividade como

professores. É um processo que exige planejamento, formação continuada, análise e re-elaboração, tornando-se numa ferramenta importante, pois neles ocorre exposição, explicação, interpretação da ação diária na aula ou fora dela (p.41).

Os diários de bordo e as reflexões utilizados foram os realizados no estágio em jardim-de-infância, sendo que foi o mais pertinente para este estudo. Toda a informação útil que ia de encontro aos objetivos desta investigação foram uma mais-valia para a elaboração da mesma.

Referente à revisão da literatura, Bento (2012,p.1) afirma que é uma parte vital do processo de investigação. Envolve localizar, analisar, sintetizar e interpretar a investigação prévia relacionada com a área de estudo, ou seja, é uma análise bibliográfica pormenorizada referente a trabalhos já publicados sobre o tema.

No que diz respeito à entrevista semidirigida, foi um dos métodos escolhidos para que o entrevistador possa conduzir a entrevista sem restrições e de acordo com o assunto que lhe interesse abordar, reforçando algumas ideias se assim for necessário. Para a sua realização foi necessário realizar um guião da entrevista (anexo III), sendo a mesma gravada, com autorização da entrevistada, e depois transcrita. No fim, a entrevista foi analisada e os dados foram descritos numa tabela.

Neste tipo de entrevista o investigador possui uma série de perguntas-guias, relativamente abertas. A entrevista foi centrada num objetivo em que se analisa o impacto de um acontecimento ou de uma experiência. O método das entrevistas está sempre associado a um método de análise de conteúdo. As entrevistas devem fornecer o máximo de elementos de informação e de reflexão, que servirão de materiais para uma análise sistemática de conteúdo (Quivy & Campenhoudt, pp. 22-23).

Em relação ao inquérito por questionário, os mesmos consistem em colocar um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude, expectativas, o seu nível de conhecimentos, entre outros, que interesse ao investigador (Quivy & Campenhoudt, p.20). Segundo Amaro, Póvoa e Macedo (2005, p.6) existem três tipos de questionários: o questionário aberto, fechado e misto. O questionário do tipo aberto utiliza questões de resposta aberta, proporcionando respostas de maior profundidade, dando ao sujeito uma maior liberdade de resposta, sendo redigida pelo próprio. Contudo, a interpretação e o resumo deste tipo de questionário é mais difícil, pois é possível obter-se um variado tipo de respostas. O questionário do tipo fechado utiliza questões de resposta fechada, o que permite obter respostas que possibilitam a comparação com outros instrumentos de recolha de dados. Neste tipo de questionário é mais fácil realizar o tratamento e análise da informação. Este tipo de questionário é bastante objetivo e requer um menos esforço por parte dos sujeitos aos quais é aplicado. Relativamente ao questionário misto, utilizado neste estudo, e tal como

o nome indica, é um tipo de questionário que engloba questões de diferentes tipos: resposta aberta e fechada.

Tendo como referência Tomlinson e Allan (2002) e o seu Mapa Conceptual da Diferenciação Pedagógica (figura 10), considerámos as respostas dadas, nos questionários, dividindo-as e organizando-as pelos 3 tópicos: Conteúdos (planificação; nas atividades), Processos (estratégias – ou ato de ensinar; no contexto/organização da sala; no tempo/horário; nos materiais; no equipamento) e Produtos (na resposta – ou na avaliação de aprendizagem). Assim, a apresentação destes dados será apresentada tendo em conta esta divisão.

2.2.5 – Apresentação e discussão dos dados

Perspetivas decorrentes da análise dos diários de bordo/ reflexões

Tendo em conta os objetivos desta investigação, foi necessário analisar os diários de bordo e as reflexões efetuadas no âmbito do estágio em jardim-de-infância. Assim, os aspetos mais relevantes passíveis de análise, organizados de acordo com o proposto por Tomlinson e Allan (2002), na figura 10, e explicado acima, apresentam-se de seguida, completadas com citações dos próprios registos.

Relativamente ao estágio, no nosso grupo-alvo estavam presentes crianças com NEE, sendo que apenas uma estava referenciada e acompanhada pela instituição. Neste estágio, também existiu um ambiente acolhedor por parte da educadora, auxiliar e principalmente das crianças.

Conteúdos

Sendo um grupo com idades mais velhas que o anterior, a nossa adaptação decorreu de uma forma totalmente diferente, pois inicialmente tivemos que observar para saber como interagir com cada uma das crianças e assim ganhar a confiança e o respeito das mesmas, para conseguirmos entrar no seu mundo e intervirmos diretamente com elas: “(...) observámos o momento do tapete, participando na roda formada pelas crianças, ajudámos a educadora a realizar a atividade” (diário de bordo – estágio II). Em relação às crianças com NEE, as mesmas participavam em todas as atividades, sem quaisquer restrições. Estavam completamente incluídas no grupo, pois estavam inseridas no mesmo desde mais pequenas e por isso, as restantes crianças já as conheciam, sabiam das suas características e tinham uma atitude de interajuda e por vezes de preocupação para com elas. Esta situação também se deve ao trabalho realizado pela educadora, articulado com a auxiliar, pois apesar de existir um apoio mais individualizado com ambas as crianças, nunca as restringiram, nem distinguiram do restante grupo.

Relativamente às atividades implementadas, o grupo em geral sempre se mostrou satisfeito e participativo: “(...) na atividade de exploração dos caracóis, todas as crianças se

mostraram interessadas e participativas, querendo sempre mexer nos caracóis” (diário de bordo – estágio em JI); “Foi interessante ver as crianças bastante divertidas e envolvidas durante a atividade (...), pois é uma área que as cativa imenso e terem a oportunidade de tocar os instrumentos dá-lhes maior motivação para realizarem a atividade” (diário de bordo – estágio em JI).

Processos

Muitas vezes, em grande grupo ou pequeno grupo, foi necessário adaptar a minha atitude e arranjar estratégias para conseguir acalmá-los e me fazer ouvir. Percebi que dar-lhes a palavra, fazê-los sentir que me estavam a ajudar ou até mesmo a ensinar algo, resultava: “Para tentar que se acalmassem e prestassem atenção, pedi-lhes que me ajudassem com a música do Bom Dia, sendo eles a iniciá-la”. (diário de bordo – estágio em JI). Durante as atividades também foi importante mantê-los sempre interessados e constantemente participativos e envolvidos: “Enquanto contava a história, penso que consegui ser bastante expressiva, utilizando onomatopeias, pois notei que todas as crianças estavam bastante interessadas e concentradas” (diário de bordo – estágio em JI); “Achei pertinente ir colocando questões – “O que acham que vai acontecer ao feijão?”; “O que acham que o feijão precisa para crescer?”, para que existisse uma diálogo e troca de ideias entre mim e as crianças e entre elas próprias” (diário de bordo – estágio em JI).

Relativamente ao contexto/organização da sala, as crianças conheciam todas as regras aplicadas a cada cantinho, bem como quais as atividades que se realizavam em cada um. Todos os dias, durante um período da manhã e da tarde, tinham livre escolha para escolherem em qual queriam brincar. Por vezes, a educadora ou nós estagiárias tínhamos de intervir para que as mesmas crianças não estivessem sempre nos mesmos sítios e experimentassem os diferentes cantinhos: “(...) brincaram nas áreas, sendo que neste dia a área da casinha e da garagem estavam fechadas, pois a educadora sugeriu que assim fosse para que as crianças também utilizassem os jogos de mesa, visto que é algo que pouco fazem”. (diário de bordo – estágio em JI).

No que diz respeito ao tempo/horário, nem sempre a atividade foi planificada da melhor forma em relação a esse aspeto. A noção do tempo que a atividade demora, em papel, raramente corresponde ao mesmo na prática. Assim sendo, em algumas intervenções tive de adaptar a atividade de acordo com a disposição das crianças devido ao tempo excessivo em que a mesma estava a decorrer ou à falta de tempo para a terminar: “No entanto, na finalização da atividade, apenas realizámos a divisão dos instrumentos tendo em conta uma característica (som longo ou curto) devido ao facto de as crianças começarem a mostrar alguma inquietação por estarem sentadas no tapete há algum tempo” (diário de bordo – estágio em JI); “Esta atividade demorou mais do que eu tinha previsto, devido ao facto de

necessitarem de alguma ajuda para que o sal ficasse totalmente colado na folha e por isso atrasou um pouco o resto do dia (...)” (diário de bordo – estágio em JI).

Ao longo das atividades implementadas, achei pertinente introduzir materiais novos, para criar um sentimento de novidade e interesse e para que as crianças contactassem com materiais menos utilizados no dia-a-dia no jardim-de-infância, mas que fazem parte do seu mundo real: “O registo desta história foi feito com a utilização de sal grosso, na realização do pé de feijão, e como era novidade, as crianças mostraram bastante interesse e curiosidade (...) e vontade em mexer nos materiais” (diário de bordo – estágio em JI); “A atividade foi feita com tinta e fermento, pintavam com cotonetes e depois levávamos ao microondas (...), as crianças adoraram esta nova experiência” (diário de bordo – estágio em JI).

Complementando o tópico anterior, referente aos materiais, também existiu o cuidado de inovar e realizar algumas atividades com recurso a outros equipamentos. “(...) pedi-lhes que se sentassem virados para o computador para lhes mostrar umas imagens” (diário de bordo – estágio em JI). Nesta atividade, por exemplo, optei por usar o computador para mostrar às crianças algumas imagens que podiam ser mostradas em papel. Como o computador era pouco utilizado, achei que seria interessante utilizá-lo para introduzir um novo tema, para que fosse feito de uma forma diferente e inovadora. O grupo de crianças mostrou-se bastante satisfeito e interessado, pedindo para que o computador fosse utilizado mais vezes.

O ginásio também era utilizado, pois uma vez por semana as crianças tinham aula de andebol. A aula era dada por um ou dois professores da área, mas a educadora, a auxiliar e nós, estagiárias, podíamos participar. Na minha opinião, tendo em conta o número de crianças e ainda os adultos presentes, o espaço não era suficientemente grande: “ (...) Relativamente ao ginásio, achei-o pequeno, o que limita um pouco as crianças para puderem circular com mais espaço” (diário de bordo – estágio em JI). Por vezes, em determinados jogos ou movimentos que eram necessários fazer, as crianças acabavam por esbarrar umas nas outras.

Produtos

No que respeita à avaliação, inicialmente observámos e questionámos como era feita: “(...) a educadora realizou a avaliação do grupo com as crianças, perguntando quais as atividades que tinham realizado durante a semana e o que tinham ou não gostado e porquê” (diário de bordo – estágio em JI). Achámos que era importante incluir as crianças neste parâmetro, pois mostravam a sua perspectiva acerca da atividade, da forma como foi feita, do que gostaram ou não e a partir daí, numa próxima vez, poderíamos adequar e modificar os aspetos referidos. Utilizámos ainda outros tipos de avaliação: “Depois de contada a história, as crianças fizeram um desenho sobre a mesma, às quais fiz um registo sobre o que cada uma tinha desenhado” (diário de bordo – estágio em JI). Este método também era utilizado

pela educadora, ao qual se deu continuidade, sendo possível tirar algumas conclusões, como por exemplo: “Observando os desenhos, compreendi que ainda existem algumas crianças que mostram dificuldade em exprimir as suas ideias através do desenho” (diário de bordo – estágio em JI).

Em suma, esta análise dos diários de bordo e reflexões permitiu identificar dilemas “como estimular/adequar as atividades (...)” (reflexão – estágio em JI) e assim querer perceber e saber mais acerca: o conceito de currículo no jardim-de-infância; a inclusão no jardim-de-infância e o papel do educador; o conceito de adequações curriculares na educação pré-escolar e como se operacionalizam/desenvolvem; o conceito de pedagogia diferenciada.

Perspetivas decorrentes da análise da entrevista

A entrevista realizada à educadora cooperante no estágio de jardim-de-infância serviu como complemento, para uma melhor compreensão do trabalho realizado com uma criança com NEE numa sala deste contexto.

Após a análise dos dados desta entrevista, no que diz respeito às concepções do currículo no jardim-de-infância, tendo em conta a criança com NEE, verificou-se que a educadora adequa o mesmo “através de estratégias para cada atividade, de forma a adequar de acordo com as necessidades dessa mesma criança”. O currículo é transformado através de um conjunto de aprendizagens, desde que exista intencionalidade, estrutura e organização e adequá-lo às necessidades da criança é potencializar isso mesmo.

Abordando as adequações curriculares, a mesma afirma que também as adequa à criança para “que ela possa fazer de acordo com as suas possibilidades e as suas características”, não fugindo às atividades realizadas no quotidiano do jardim-de-infância “(...) tento que as atividades que são realizadas no quotidiano do jardim-de-infância se adequem a esta criança (...)”, ou seja, esta criança participa em todas as atividades que são realizadas para o grupo, pois ao serem planeadas a educadora já tem em conta as suas características e consegue ajustá-las de forma a incluir todo o grupo, sem exceção desta criança e das suas dificuldades que são ultrapassadas com um apoio mais individualizado, criando assim uma educação inclusiva:

“Tento planificar de forma a que as atividades se possam contextualizar com esta criança (...) embora havendo um apoio específico e individualizado (...) que é muito importante, que há muita coisa que ela não consegue fazer e que nós temos que dar mais apoio a essa criança”.

A professora de educação especial também faz a sua planificação, mas não é um trabalho totalmente separado, pois existe partilha de ideias, do que devem desenvolver com a criança, que atividades devem realizar, entre ambas “(...) Partilhamos, embora cada uma fez a sua, mas houve uma partilha...não é totalmente estanque”.

Este apoio individualizado não é feito somente pela educadora. Existe um trabalho em equipa, com o apoio da equipa pedagógica, da coordenadora, da equipa de intervenção

precoce e da família. “(...) temos reuniões (...) em que falamos sobre aquilo que achamos necessário desenvolver mais (...) para que a criança possa ter um desenvolvimento cada vez mais equilibrado e saudável (...)”. Esta coesão é muito importante para que seja um trabalho mais completo e eficaz, sendo que o papel da família é fundamental para dar estabilidade e continuação ao trabalho realizado pelos profissionais de educação:

“Acho que o envolvimento da família é muito importante (...) não pode ser só um trabalho de colégio, nem só um trabalho dos pais, nem só um trabalho da equipa de intervenção precoce. Tem que haver uma ligação, é muito importante que todos nós estejamos a trabalhar para o mesmo, com a mesma intencionalidade, de forma a conseguirmos atingir aqueles objetivos”.

A avaliação desta criança é feita de igual forma que a das restantes crianças:

“Faço a avaliação normal que utilizamos para todas as outras crianças (...) faço uma avaliação trimestral (...) diagnóstica de como é que a criança se encontra nos diferentes parâmetros e também fazemos a avaliação no final de cada trimestre juntamente com o professor de nee’s e a mãe também participa (...)”.

A educadora faz uma avaliação positiva do progresso da criança, tendo em conta os parâmetros que queriam desenvolver com a mesma, bem como do trabalho em equipa com os restantes membros “(...) acho que é dar continuidade (...)”, mas ressalva que “(...) eu penso que estas crianças deviam ter muito mais tempo...ser um apoio muito mais individualizado, é que por vezes com 25 crianças numa sala não é muito possível.”

Perspetivas decorrentes da análise dos questionários a educadoras de infância

Relativamente ao conceito de currículo, as educadoras de infância deram várias respostas que se interligam e complementam. Para as educadoras dos questionários 1 e 7 (Q1; Q7), o currículo no jardim-de-infância tem como referência as orientações curriculares que apoiam o educador no processo educativo. Tem de ser adaptado às necessidades/dificuldades das crianças e do grupo (Q2; Q5), tendo em conta o seu desenvolvimento para estimular as áreas mais sensíveis (Q3). O currículo é ainda visto como um instrumento orientador do processo de aprendizagem e das estratégias a desenvolver (Q4), bem como uma linha orientadora dos princípios a desenvolver (Q8), ou seja, pensar no que trabalhar com as crianças, organizando um trabalho educativo vivenciado com as crianças a partir dos seus saberes (Q9).

Por fim, ainda definem currículo como sendo o conjunto de temas, assuntos ou conteúdos a abordar (Q6), experiências planeadas e os resultados das mesmas (Q10).

No que respeita ao conceito de adequações curriculares, as educadoras de infância definem como formas estratégicas/ atividades/ projetos para alcançar e responder às necessidades/ expectativas e interesses das crianças, adaptando o currículo e a prática adequando-o ao grupo e ao perfil de funcionalidade das crianças (Q2; Q5; Q8 ; Q9). Assim, deve-se pensar na diferente forma de aprender e estimular cada criança, definindo estratégias

das orientações curriculares para adequá-las ao contexto. Existindo uma diversidade de atividades, objetivos e estratégias para que os alunos com mais dificuldades consigam atingir objetivos delineados (Q1; Q3; Q4).

As adequações curriculares são vistas ainda como linhas orientadoras para conteúdos e avaliação. É um conjunto articulado de princípios gerais utilizados pelo educador para tomar decisões sobre a sua prática (Q10). São definidas ainda como adaptações do currículo para torná-lo inclusivo, individualizando-o e adequando (Q6; Q7).

No que diz respeito à pergunta do tipo fechada presente no questionário, a análise dos dados é a seguinte:

	1 Nada importante	2	3	4	5 Muito importante
Educador/a de infância					
Diretor/a da Instituição/Agrupamento					
Coordenador/a dos educadores					
Auxiliar de ação educativa					
Equipa de Intervenção Precoce					
Educação Especial					
Encarregado/a de Educação					
Outros: Quais? - Técnicos que acompanham a criança; - Técnicos que acompanham a criança que não pertençam à I.P.					

Tabela 2 - Análise dos dados da pergunta fechada

Como podemos verificar na tabela 2, tendo em conta as respostas dadas pelas educadoras de infância, os intervenientes que consideram mais importantes a adotar nas adequações curriculares são: o educador/a de infância, bem como o encarregado/a de educação. Relativamente aos intervenientes que consideram menos importantes são: o diretor/a da instituição/agrupamento e o coordenador/a dos educadores.

Tendo por base o proposto por Tomlinson e Allan (2002), representado na figura 10, as respostas dadas pelas educadoras de infância em relação às restantes questões, tal como já foi explicado acima, serão apresentadas da seguinte forma:

Conteúdos

As adequações curriculares utilizadas na implementação das atividades, na prática destas educadoras de infância, apontam que “as mesmas devem ser planificadas de acordo

com as necessidades da criança, adequadas ao seu perfil” (Q1; Q2), “dependendo dos seus pontos fortes e fracos” (Q3). As atividades “devem ser diversificadas, criando situações lúdicas” (Q4), “englobando todas as áreas e conteúdos, respondendo aos interesses e desejos do grupo e de cada criança individualmente” (Q5; Q7; Q10). As atividades “devem ser ainda de livre escolha, criando dificuldades” (Q6). “A cooperação, interajuda, dinamismo e capacidade de reorganização são fatores que as atividades planejadas e aplicadas devem desenvolver” (Q6; Q8). Uma das educadoras referiu ainda um exemplo específico: “de manhã cantam os bons dias e de seguida fazem a atividade, sendo assim todos os dias” (Q9).

Processos

Para uma compreensão mais clarificada das estratégias (ou ato de ensinar) utilizadas pelas educadoras de infância, as mesmas exemplificaram as que utilizam na sua prática. Assim, verifica-se que utilizam estratégias “de acordo com o grupo e com cada criança, promovendo aprendizagens significativas e diversificadas” (Q7) e devem “dar respostas às necessidades e interesses das crianças” (Q2; Q8). Utilizam ainda “o trabalho a pares, individualizado, em pequeno e grande grupo” (Q3; Q6) bem como “a organização do espaço, tempo e materiais, respeitando o ritmo de cada criança” (Q6). “Conversas de grupo, conversas individuais com as crianças, recolha de dados, observação direta, reuniões com toda a equipa e encarregados de educação” (Q10).

“Estimular o desenvolvimento global da criança, promovendo a sua autoestima, confiança, autonomia, concentração, imaginação, criatividade, bem como promover períodos comunicativos” (Q4; Q5) também são algumas das estratégias descritas e aplicadas por estas educadoras de infância. Algumas responderam ainda dando exemplos específicos, sendo que estas estratégias “se baseiam em noções matemáticas e no desenvolvimento da comunicação/ linguagem” (Q1), e “utilizando canções, histórias, filmes, livros” (Q9).

Relativamente ao contexto/organização da sala, as educadoras “adequam às necessidades/ dificuldades das crianças e do grupo” (Q1; Q2; Q4). Para as mesmas é também pertinente que estejam “divididas por zonas de interesse, cantos, áreas de trabalho (Q3; Q5; Q9; Q10), sendo um espaço flexível que deve estar sujeito a alterações mediante as necessidades e interesses das crianças” (Q5). É importante “a forma como se pensa no ambiente educativo (materiais, rotinas, organização e gestão do grupo), para promover escolhas e a autonomia do grupo” (Q6; Q7), “para potenciar as capacidades das crianças e desenvolver as suas fragilidades” (Q8).

Referente ao tempo/horário, de acordo com as suas opiniões, as adequações utilizadas neste tópico “devem ter em conta uma redução do tempo, pois as crianças não aguentam muito tempo a fazer a mesma coisa ou estar no mesmo espaço” (Q9). Assim, “deve respeitar-se o ritmo de cada uma” (Q1; Q6), “bem como a sua individualidade e o perfil de

funcionalidade” (Q8). O tempo e o horário “devem ser adequados consoante a capacidade de atenção e concentração de cada criança” (Q2), sendo importante “existir um horário diário para que desenvolva um sentido de responsabilidade e cumprimento ao grupo” (Q10). Deve existir ainda uma “rotação por todas as zonas de interesse presentes no espaço envolvente” (Q3), ou seja, “uma rotina estruturada e flexível” (Q7). “Os momentos em grande e pequeno grupo” também são uma prática aplicada por estas educadoras (Q10).

No que diz respeito aos materiais, as educadoras de infância revelam que “os mesmos devem ser diversificados, apelativos, inovadores, variados e reais” (Q1; Q6; Q8), para que “relembrem o ambiente familiar e o quotidiano da criança” (Q5). Existem ainda alguns “critérios que esses materiais devem ter: raridade, funcionalidade, durabilidade, segurança e sentido estético, não esquecendo o aproveitamento de material de desperdício” (Q5; Q7) e os “materiais didáticos e de expressão plástica” (Q9).

Todas estas características aplicadas aos materiais têm um objetivo em comum, “serem adequados às dificuldades e características das crianças, que estimulem o seu desenvolvimento” (Q2; Q9; Q10), “tendo em conta as áreas que têm de ser mais estimuladas” (Q3) e a “realização de atividades específicas” (Q4).

Acerda do equipamento, deve ser “adequado às características das crianças, ao seu perfil de funcionalidade e dificuldades, aos espaços e à tencionalidade do educador” (Q1; Q2; Q3; Q4; Q8; Q10). “O trabalho em equipa, com as famílias e a partilha entre salas” são estratégias também utilizadas pelas educadoras de infância (Q6), para “proporcionar o conhecimento do equipamento, a interação/ relação e a criação de projetos/ atividades em comum” (Q5). “O rádio” é o equipamento referido por uma das educadoras utilizado na sua prática (Q9).

Produtos

Neste tópico, as respostas foram mais sucintas e diretas. “A valorização dos processos das crianças” (Q1) e o “registo de aquisições” (Q7), “consoante o que é expectável para a faixa etária” (Q6), são algumas estratégias utilizadas por estas educadoras. “A observação e adequação, observação e reflexão e ficha diagnóstica” (Q2; Q5; Q8) também são alguns exemplos mais utilizados.

“Os desenhos, a resposta oral, análise de brincadeiras, portefólio” (Q3), “a grelha de registo” (Q4), “as conversas em grupo” (Q9) e “a recolha de informações para sustentar o sucesso de todas as crianças” são as estratégias menos utilizadas.

Em suma, e fazendo uma síntese de todos os dados obtidos, posso afirmar que, no geral, os/as educadores/as de infância definem o currículo como um documento orientador, onde consiste as estratégias, temas e aprendizagens a desenvolver com as crianças.

Definem as adequações curriculares como estratégias a adotar de acordo com as necessidades e característica das crianças e do grupo. Na sua prática, as adequações que

utilizam também são pensadas de forma a corresponder à realidade em que se encontram. É notório que têm como principal objetivo ir ao encontro das necessidades de cada criança, utilizando o trabalho em equipa, quer com a equipa pedagógica, bem como solicitando a participação dos encarregados de educação.

2.2.6 – Considerações finais

Com esta investigação e os temas abordados, considero que existem alguns pontos relevantes acerca da prática profissional do educador de infância. O seu papel na inclusão das crianças é fundamental para que estas sejam devidamente integradas no contexto em que se inserem. Sousa (2013) afirma que no jardim de infância, incluir é garantir a mesma oportunidade de ensino e aprendizagem a todas as crianças, e isso depende da intervenção do educador. É o responsável pela organização dos espaços, da rotina, dos materiais, adequando as suas estratégias e as atividades implementadas tendo sempre em conta as características individuais de cada criança, bem como o espaço e a realidade em que estão inseridas, ou seja, dar uma resposta individualizada a cada uma.

Para que o educador consiga exercer este papel, deve apostar numa prática reflexiva. O educador está sempre a aprender e é fundamental que o mesmo questione a realidade onde está inserido, que reflita sobre as práticas educativas e sobre si próprio para que possa proporcionar aprendizagens significativas, tendo em conta o ambiente educativo em que se insere. De acordo com Deway (Alarcão, 1996, citado por Maria Silva, 2011), a função do pensamento reflexivo é o de transformar uma situação complexa numa situação que seja clara, coerente, ordenada, harmoniosa, ou seja, o pensamento reflexivo permite tornar uma situação mais clara através de um encadeamento de ideias com vista a um fim comum. A ação reflexiva é, assim para o autor, um processo que implica mais do que encontrar soluções para o problema. Implica também intuição, emoção e paixão (p.22).

Para Zeichner (1993), citado por Maria Silva (2011) a reflexão permite que o sujeito seja crítico em relação a si próprio e em relação à realidade envolvente, através do processo de questionamento e análise daquilo em que se acredita, procurando compreender as ações e as consequências que advêm das mesmas (p.26). Assim, quanto mais profundamente o professor refletir sobre a prática, reestruturando-a para melhorá-la, mais estará analisando os sucessos e os insucessos que possam existir na prática.

Um educador deve compreender a importância de planificar e afinal o que é planificar?! Para Zabalza (1994) planificar é:

“ - Podemos afirmar que a planificação que se faz depende da pedagogia porque se opta e do modelo curricular que se defende. Estabelecer um plano significa, por um lado, traduzir uma relação com o programa e portanto com o currículo e, por outro lado, com as condições e características do contexto de aprendizagem;

- Planificar não significa programar nem o professor nem a aula, significa que se pensou previamente o que acontecerá ao longo da aula, da unidade ou do ano. Significa que é o próprio professor que se planifica para o que vier a acontecer;
- Planificar é ter a noção da realidade através da avaliação das condições existentes; do nível e da motivação dos alunos; dos manuais; do tempo; dos condicionalismos ambientais;
- Planificar é estabelecer um todo coerente e lógico. Uma planificação tem de fazer sentido. Nela se deve perceber o que se pretende atingir e os meios para lá chegar mas também os supostos e os contextos. O contexto da comunidade, o contexto etário, o contexto sócio-económico;
- Planificar é ter a noção das prioridades e defini-las" (p.5).

O mesmo autor afirma que os elementos a ter presentes numa planificação são: a coerência, a adequação, a flexibilidade, a continuidade, a precisão, a clareza e a riqueza. Apresenta ainda as suas características principais:

- O que se pretende atingir (para quê? – objetivos);
- À base de quê (o quê – conteúdos);
- Como atingir (métodos-estratégias-recursos-meios);
- Para quem (intervenientes);
- Através de quê (materiais – recursos);
- Onde (lugar);
- Quando (tempo);
- Verificação do plano (avaliação - feed-back) (p.6).

Relativamente à importância da avaliação, Sousa (2011) cita Hoffman (1996), que afirma que para a avaliação ter um significado construtivo, as atividades desenvolvidas pelos educadores devem apresentar um encadeamento lógico que vise a ampliação de descobertas favorecidas pela rentabilização de vivências da criança, ou seja, o importante é estimular as crianças com atividades com um seguimento lógico para que consigam compreender o que estão a fazer e o porquê, demonstrando as suas aprendizagens através das suas vivências e experiências.

Partindo para uma visão mais concreta, acerca das perspetivas de avaliação na educação de infância, a autora cita Spodek e Saracho (1998) e Zabalza (2000) que afirmam que atualmente a avaliação tornou-se um elemento fundamental nos processos educativos. Este último autor defende ainda a existência de três âmbitos principais de avaliação neste nível específico de desenvolvimento, que são:

- A avaliação das crianças deve ser descritiva e não “valorativa”;
- A avaliação do currículo deve avaliar todas as áreas do currículo; avaliar segundo um tipo de registo; avaliar em colaboração com os pais; ser uma avaliação coerente com o projeto curricular e educativo da instituição; ser individualizada;

- A avaliação dos educadores deve fazer a sua autorreflexão; analisar os aspetos a melhorar; criar instrumentos de avaliação, tendo em atenção que os processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança dos 0 aos 6 anos são extremamente complexos.

A autora afirma ainda que a avaliação não deverá ser apenas considerada como o culminar de um processo. A pertinência da mesma também existe quando se quer planear, organizar o ambiente educativo ou aprofundar o conhecimento sobre o grupo de crianças. É assim fundamental que os educadores construam os seus projetos curriculares com base nas aprendizagens já efetuadas pelas crianças e aquelas que serão mais pertinentes de acordo com as orientações curriculares e a sua continuidade educativa. A mesma continua, dizendo que as práticas e formas avaliativas utilizadas nos outros níveis de ensino não são adequados para a educação pré-escolar. Existe uma necessidade de implementar um processo contínuo e interpretativo, baseado na observação e registo de dados, interessando-se mais pelos processos do que pelos resultados, integrando a própria criança nesses procedimentos.

A avaliação sumativa, segundo Fisher (2004), resume a informação vital e o que é mais relevante acerca do que a criança sabe, compreende, sabe fazer. É efetuada nos momentos de mudança e é concebida para informar outras pessoas. A mesma autora, citada por Sousa (2011), refere ainda que a avaliação formativa é um processo de parceria, onde devem estar envolvidos todos os que conhecem a criança. Os pais devem estar envolvidos ativamente no processo avaliativo e o educador deve aprender com eles, em vez de se limitar a informá-los, visto que a participação das famílias no processo de avaliação, facilita a compreensão e a valorização da componente educativa do jardim-de-infância. A avaliação formativa avalia a construção do conhecimento realizada em contextos significativos que permitem ligar o pensar e o agir, afirmam Bonniol e Vial (2001) citados por Sousa (2011).

Citando Parente (2006), a autora refere que os procedimentos de avaliação que utilizam a técnica de observação direta são os mais pertinentes na educação de infância. É um procedimento útil para fornecer evidências sobre os progressos das crianças e possibilita aos educadores planear as atividades curriculares e conceber estratégias e ações para melhorar áreas específicas do desenvolvimento. A observação de cada criança e do grupo como forma de conceber as capacidades, interesses e dificuldades de cada uma, assim como o contexto familiar e o meio em que a crianças se inserem é o suporte de planeamento de avaliação.

Conforme Fisher (2004), segundo Sousa (2011), o educador deve estabelecer critérios de orientação, de avaliação e utilização de técnicas e instrumentos de observação e registo diversificados, por exemplo: recolher informação junto das famílias, observação direta das próprias crianças, recolha da análise de produtos elaborados por as mesmas. Os instrumentos devem ser funcionais e de fácil utilização. A autora refere ainda outro instrumento utilizado atualmente nos Jardins de Infância, o Portefólio. O portefólio coleciona amostras de trabalhos das crianças e pode ser útil para o desenvolvimento das crianças, ter significado e sentido

para o educador e é mais fácil de ser partilhado com os pais, como afirma Parente e Formosinho (2006).

Oliveira-Formosinho (2007) afirma ainda, citado por Sousa (2011), que a utilização de modelo pedagógico na educação de infância é um importante fator de qualidade para a mesma, facilitando a coerência entre princípios educacionais e teorias aprendidas e as práticas educacionais reais. O educador deve ter em atenção o ambiente em que está inserido, bem como as estratégias de ensino e aprendizagem que utiliza, articulando com áreas de conteúdo. É ainda fundamental que o educador tenha uma prática reflexiva acerca da sua intervenção para melhorar a qualidade das suas ações e reflita também, em conjunto com o grupo de crianças, sobre o trabalho que desenvolveram para assim ouvir e avaliar as mesmas.

Este estudo tinha 3 objetivos aos quais, depois de analisados todos os dados, eu consigo responder de uma forma geral e explícita. Relativamente ao 1º objetivo: “Compreender como os educadores de infância definem e desenvolvem o currículo no jardim-de-infância” – tendo em conta as respostas dadas pelas educadoras de infância, as mesmas definem o currículo como sendo um apoio/instrumento orientador no processo de aprendizagem e das estratégias a desenvolver. É visto ainda como sendo o conjunto de temas/assuntos/conteúdos que devem ser abordados. A maneira como o desenvolvem rege-se pela sua adaptação às necessidades/dificuldades/perfil de funcionalidade das crianças.

Acerca do 2º objetivo: “Compreender como os educadores de infância definem as adequações curriculares no jardim-de-infância” – as suas respostas também são bastante semelhantes, sendo que no geral afirmam que são estratégias que utilizam para alcançar as necessidades e interesses das crianças; são linhas orientadoras para a sua prática, atingindo objetivos delineados previamente; são adaptações ao currículo para torná-lo inclusivo, sempre tendo em conta os interesses/necessidades da criança.

No que se refere ao 3º objetivo: “Compreender que adequações curriculares aplicam” – as educadoras de infância referiram, no geral, situações lúdicas; atividades diversificadas/apelativas, proporcionando a exploração/observação/descoberta; atividades de livre escolha; trabalho a pares/ grande e pequeno grupo e individualizado; a organização do espaço, tempo e materiais; criação de rotinas diárias, tendo sempre em conta as necessidades/interesses/perfil de funcionalidade da criança.

Concluindo, este estudo teve algumas limitações, tais como: o facto de não ter sido realizada uma investigação-ação no contexto de estágio. Os questionários realizados às educadoras de infância foram poucos, não permitindo ter mais opiniões para comparar. Teria sido importante realizar mais entrevistas a profissionais com mais experiência na área das NEE para complementar a entrevista à educadora e para se perceber melhor o trabalho realizado pelas mesmas.

Além deste tema que aqui foi estudo, existem outros que também terão bastante interesse e que podem ser explorados como por exemplo: que adequações se devem implementar em contexto de creche ou como é que o currículo em creche poderia ajudar os profissionais de educação a terem alguma orientação para a sua prática. São alguns exemplos, entre muitos outros, que seriam interessantes de aprofundar.

Parte III – Reflexão Final

Como futura profissional na área da educação de infância, considero que todo o meu percurso académico foi uma aprendizagem para a minha formação, tanto profissional como pessoal. Esse percurso incluí todas as aprendizagens que me foram transmitidas para a construção e reforço dos meus conhecimentos, os estágios que me proporcionaram contactar com a realidade da prática de um educador de infância, a troca de ideias/ experiências com colegas foram cruciais para a construção da minha identidade enquanto futura profissional e a minha evolução pessoal enquanto ser humano. Este exercício investigativo foi a fase final deste percurso. Deu-me a oportunidade de refletir acerca da importância das adequações curriculares e da escola inclusiva, e que as mesmas não devem ser aplicadas apenas em crianças sinalizadas com NEE. A importância das adequações curriculares na prática profissional do educador de infância é, na minha perspetiva, algo imprescindível. Cada vez mais se prendem com a pedagogia diferenciada e o educador na sua sala tem de ter em atenção e adequar as suas estratégias, dando respostas às necessidades de cada criança, criando um ambiente cada vez mais inclusivo. Foi um tema que sempre me suscitou interesse e ter a oportunidade de investigá-lo e compreendê-lo melhor foi essencial para a minha futura prática como profissional de educação.

O meu primeiro estágio do mestrado, foi no âmbito da creche, numa sala de berçário. Inicialmente, ia um pouco “às escuras”, pois não sabia o que esperar, visto que me era um contexto completamente desconhecido. Com a ajuda da educadora cooperante e as auxiliares da sala, a minha intervenção foi evoluindo, ultrapassei as dúvidas e os receios e consegui ter uma prática educativa adequada àquele grupo-alvo, observando os progressos de cada criança ao longo do tempo, compreendendo e respeitando a rotina de cada criança. Citando Portugal (p.5), “importa garantir que as rotinas diárias da criança assegurem a satisfação das suas necessidades”. A minha visão do trabalho realizado com crianças tão pequenas foi completamente modificado, pois sempre achei que era uma rotina muito monótona, em que as crianças apenas brincavam livremente, não existindo atividades realizadas pela educadora. Assim, compreendi o trabalho realizado com crianças desta faixa etária e o tipo de atividades que devem ser implementadas.

O segundo estágio, decorreu em jardim-de-infância, numa sala com crianças com 4 anos. Neste estágio também existiram dúvidas e receios, mas que eram completamente diferentes

dos que me ocorreram no primeiro estágio. Para além dessas questões pessoais, existia um pormenor com o qual não sabia bem como lidar. O facto de existirem crianças com NEE, neste grupo, inicialmente deixou-me preocupada. Era o meu primeiro contacto com esta realidade e, apesar dos conhecimentos teóricos que me foram transmitidos em aulas durante o mestrado, na prática nem sempre é fácil conseguirmos aplicar esses conhecimentos num primeiro momento. Mais uma vez, com a ajuda da educadora cooperante e a auxiliar de sala, foi mais fácil para mim conhecer essas crianças, as suas características, a sua identidade, o trabalho que era realizado com as mesmas, para dar uma continuidade e perceber como devia agir. Apesar dessas crianças estarem completamente inseridas no grupo e participarem em todas as atividades, como o restante grupo, existia a necessidade de um apoio mais individualizado. Como afirma Portugal (2012, p.599) o adulto deve envolver ou implicar as crianças nas atividades, procurando compreender o que realmente as mobiliza, que questões se lhes levantam, o que realmente é importante para elas.

Assim, achei pertinente analisar a minha prática de acordo com o Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor dos Ensinos Básicos e Secundário que foi demarcado através da prescrição do Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto.

Tendo por base o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, ao confrontar a minha intervenção com o meu perfil de educadora, existem alíneas que, pessoalmente, tenho consciência que devo melhorar, e outras com as quais já me encontro à vontade no seu desempenho e cumprimento.

Relativamente à planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como às atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas, considero que, com a minha participação em diversos estágios em diferentes contextos, durante o decorrer da licenciatura e do mestrado, o meu desempenho é positivo no presente ponto. No âmbito da organização do ambiente educativo, uma das minhas prioridades mais fundamentais é criar um ambiente de segurança e de bem-estar às crianças, tendo sempre em conta as suas necessidades mais básicas. A disponibilização de recursos e materiais é algo com bastante importância, pois, a partir daí, advém imensas aprendizagens. No presente ponto, algo que tenho a consciência de ter de melhorar é a criatividade. Por vezes, detenho algumas dificuldades em definir e criar recursos necessários e estimulantes para trabalhar com as crianças.

Partindo dos conhecimentos e das competências que as crianças já possuem, é possível criar uma situação de troca de experiências e de aprendizagens. Este é um dos tópicos que mais me suscitam interesse. Porém, algumas dúvidas também. Infelizmente, é uma situação muito pouco usada, por ser mais fácil ensinar algo novo e à nossa maneira. Contudo, pessoalmente e como futura educadora, gostava de conseguir contornar este pensamento e utilizar a presente estratégia.

Pessoalmente, a minha atitude para com as crianças é de proximidade e afeto. Há quem diga que se deve estabelecer uma certa distância nesse aspeto, mas discordo totalmente. A meu ver, transmite segurança à criança, sentindo que tem ali um apoio, ficando muito mais disposta às aprendizagens. Irei manter-me fiel a mim mesma e lidar com as crianças da minha sala com bastante carinho e afeto, pois não é isso que faz com que não exista respeito e não se consiga manter a “ordem” quando é preciso.

O envolvimento da família é tão importante para a própria família, que acaba por conhecer o trabalho que se encontra a ser feito com o seu educando, podendo intervir e participar, como é para a criança, que sente que a família se interessa e que poderá ajudar em qualquer dificuldade que possa surgir. Qualquer educador deve manter uma ligação muito direta com a família das crianças, sendo uma participação interventiva e dinâmica e, futuramente, como educadora, é um dos meus objetivos.

Por fim, dar à criança a oportunidade de brincar, explorar e conhecer aquilo que lhe desperta curiosidade, torna-se uma mais-valia no seu desenvolvimento pessoal, na sua autonomia, na sua autoestima, entre outros. Enquanto futura educadora é uma área à qual dou bastante importância. Estimular a criança na vertente social e da realidade envolvente, bem como despertar o interesse pelas tradições da comunidade é um ponto presente neste decreto e que deve ser seguido por todos os educadores. Estimular a comunicação e todos os tipos de expressão deve ser algo feito com bastante dinâmica, estimulando as relações e interações entre todos.

Portanto, e em suma, considero que as minhas intervenções foram positivas, dando sempre o meu melhor para ir de encontro às necessidades e interesses das crianças, sendo que as próprias também me ensinaram muito. A sua sinceridade e carinho foram essenciais e importantes para o meu crescimento e evolução pessoal e profissional. Todas as aprendizagens adquiridas com este percurso foram essenciais na minha evolução como futura educadora e como cidadã. Estarei mais alerta e consciente para todas as questões abordadas, trabalhadas e investigadas.

Com isto, tenho consciência de que daqui para a frente, estarei mais preparada para lidar com as diversas realidades que poderei encontrar, sabendo que existem estratégias para culmar os problemas que surgirem. As adequações curriculares cada vez mais se prendem à pedagogia diferenciada e um educador de infância deve ter a sensibilidade, capacidade e o dever de adequar as suas estratégias de acordo com as características do grupo e das crianças com quem trabalha.

Um educador deve ainda mostrar-se sempre disponível a aprender e a refletir acerca da sua prática, sendo autocrítico para assim conseguir aperfeiçoar-se. A constante formação é algo imprescindível, pois o educador deve procurar estar sempre atualizado para conseguir ser inovador.

Referências Bibliográficas

- Ainscow, M. (1998). *Necessidades Especiais na Sala de Aula: Um Guia para a Formação de professores*. Instituto de Inovação Educacional: Unesco, Lisboa;
- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta;
- Amaro, A., Póvoa, A., & Macedo, L. (2005). *A Arte de Fazer Questionários*. Faculdade de Ciências da Universidade do Porto, Porto;
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo* (L. Edições 70 Ed.);
- Bento, A. (2012, Abril). Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade?. *Revista JÁ (Associação Académica da Universidade da Madeira)*, nº 64, ano VII (pp. 40-43). ISSN: 1647-8975;
- Bento, A. (2012, Maio). Como fazer uma revisão da literatura: Considerações teóricas e práticas. *Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira)*, nº 65, ano VII (pp. 42-44). ISSN: 1647-8975;
- Brito, A. & Lima, J. (s.d.). *Propostas de Uso de “Diários” Narrativos de Aula em Estudos Educacionais e de Formação Profissional Docente: Seu uso no Liceu Piauiense em Professores de História*;
- Campenhoudt, L. & Quivy, R. (s.d.). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*;
- Cardona, M. (2007). A avaliação na educação de infância: as paredes das salas também falam! Exemplos de alguns instrumentos de apoio, 81, 11-15;
- Duarte, T. (2009). A Possibilidade da Investigação a 3: Reflexões sobre a Triangulação (Metodológica). *Centro de Investigação e Estudos de Sociologia*;
- Decreto-Lei N.º 319/91, de 23 de Agosto, (1991);
- Decreto-Lei n.º240/2001 de 30 de Agosto, (2001);
- Felizardo, S. (s.d.) *Perspetivas sobre a Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Escola Superior de Educação, Viseu;
- Figueiredo, M., Gradíssimo, A., Moital, D., Oliveira, M. & Sobreira, H. (2002). *O Currículo e as Adaptações Curriculares*. Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Leiria;
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*, 3. ed. Porto Alegre;
- Freire, S. (2008). Um Olhar Sobre a Inclusão. *Revista da Educação*, 16, 5-20;
- Gonçalves, M., Marques, B. & Pinto, F. (2004). Pensar o Currículo, (Re) Inventar a Formação para Diferir na Ação: Três Perspetivas, um Objetivo – Articular;
- Leite, T. (2013). Adequações curriculares: perspetivas e práticas de planeamento e intervenção. *Da investigação às práticas*, 3, 30–52;
- Madureira, I., & Leite, T. (2003). *Necessidades Especiais de Educação*. Lisboa: Universidade Aberta;
- Mestre, A. (1999). *Educação Inclusiva no Pré-Escolar: Atitudes e Interações*. (Mestrado), Instituto Superior de Psicologia Aplicada;
- Ministério da Educação. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério de Educação;
- Odom, S. (2007). *Alargando a roda: A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação pré-escolar*. Porto Editora;
- Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em Participação*. Porto: Porto Editora;
- Perrenoud, P. (2000). Pedagogia Diferenciada: Das Intenções à Ação. *Revista de Educação*, 2, 183;
- Pinharanda, M. (2009). *Diferenciação Pedagógica no 1.º C.E.B*. Universidade da Beira Interior, Covilhã;
- Portugal, G. (s.d.). *Finalidades e Práticas educativas em creche: das relações, atividades e organização dos espaços na creche*. Universidade de Aveiro;

- Portugal, G. (2012). Uma proposta de avaliação alternativa e "autêntica" em educação pré-escolar: o Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC). Universidade de Aveiro;
- Ragazzan, D. M. (2002). Resenha Pedagogia diferenciada: das intenções à ação. *In Revista da Educação*, nº1, vol.2. pp.110-113;
- Resendes, L. (1999). Pedagogia Diferenciada: Da Exclusão à Inclusão Pedagógica. Centro de Estudos de Pedagogia e Avaliação. Universidade Aberta, Lisboa;
- Roldão, M. (1999). Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas. Lisboa;
- Samico, N. (s.d.). Pedagogia da Diferença;
- Sandall S. & Schwartz I. (2003). Construindo blocos: Estratégias para incluir crianças com necessidades especiais em idade pré-escolar. Porto Editora;
- Santana, I. (2000). Práticas Pedagógicas Diferenciadas. *Escola Moderna*, 8, 4;
- Silva, M. (2009). Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 135-153;
- Silva, M. (2011). Da Prática Colaborativa e Reflexiva ao Desenvolvimento Profissional do Educador de Infância. (Mestrado), Instituto Politécnico de Lisboa;
- Sousa, S. (2011). A Avaliação na Educação de Infância: Uma Dimensão da Supervisão Pedagógica nos Agrupamentos de Escolas. (Mestrado Dissertação), Instituto Politécnico Lisboa, Escola Superior de Educação Lisboa;
- Sousa, S. (2013). A Afetividade do Educador na Promoção de Atitudes de Inclusão no Contexto da Educação pré-escolar. Universidade Fernando Pessoa, Porto;
- Tomlinson, C. Allan, S. D. (2002). Liderar projetos de diferenciação pedagógica. Lisboa, Asa Editores II, S.A;
- UNESCO. (2005). Orientações para a Inclusão: Garantindo o Acesso à Educação para Todos. França;
- Xerri, E., & Zimmer, R. (2010). Diário de Aula: práticas de ação e reflexão, re-ações pedagógicas potencializadas pela perspectiva freireana de educação. *Revista Educação por Escrito*, 1, 87-94.
- Zabalza, M. (1994). A Escola como Cenário de Operações Didáticas. Porto: Edições ASA.

Anexos

Anexo I (Exemplo diário de bordo de uma semana de estágio em JI)

3ª Semana de Intervenção (11 a 15 de maio):

- **3ª Feira:**

A parte da manhã decorreu de forma calma, sem muita agitação. Algumas crianças ainda tentam testar e desafiar as nossas decisões, mas mantive-me firme quando achei que o devia fazer e soube ser flexível quando necessário (Ex: idas constantes à casa de banho, sendo que já percebi que são algumas manhas e não necessidades). Como sempre as crianças participam na canção do Bom Dia, sendo um momento particularmente agradável para as mesmas. A parte da marcação das presenças também decorreu calmamente, necessitando de pequenas intervenções (ex: pedir que guardem brinquedos, pois não é permitido que os tenham naquele momento – regra da sala).

Visto que esta semana tinha de trabalhar o Dia da Família, pedido pela educadora, levei uma árvore genealógica da minha família para mostrar às crianças e partir daí para a construção das suas árvores genealógicas. O molde já ia feito, sendo apenas necessário que cada criança preenchesse a sua, com desenhos, de acordo com a sua família. Antes de iniciarem o preenchimento das árvores, tive uma conversa em grande grupo sobre a família. As crianças mostraram-se muito participativas, dizendo o que gostam de fazer com a família, fizera perguntas acerca da minha árvore genealógica, disseram quem tinha ou não irmãos, entre outras observações. Depois dessa conversa, expliquei-lhes o que iam fazer e distribuí uma árvore para cada um. Esta atividade foi bastante interessante, pois todos quiseram fazer e, na maioria, mostravam conhecer os elementos da família e organizá-los de acordo com as suas características. Algumas crianças sabem que têm avó e avô, mas ainda não sabem associá-los como os pais da mãe ou do pai. Tive de recorrer à ajuda da educadora, pois conhece as famílias das crianças, devido ao facto de algumas colocarem um irmão a mais ou não dizerem o nome correto da mãe.

Depois de finalizada a atividade, as crianças foram brincar para o exterior, no espaço junto à nossa sala, pois estava bom tempo e eles sentem necessidade de estar no espaço exterior. Seguidamente, realizaram a higiene para seguirmos para o almoço. Mais uma vez, quando a maioria já almoçou, eu e a Sara voltamos com eles para realizarem a higiene e esperarem pela auxiliar para voltarem ao recreio até voltarmos, mais a educadora, às 14h00.

Da parte da tarde, contei-lhes a história “Miminhos Miminhos”, sendo uma história desconhecida para todos o que motivou que se mantivessem interessados e atentos. Depois de contada a história, souberam dizer alguns momentos da mesma, bem como as personagens e fizeram o registo. O registo desta história foi feito com tinta com fermento (descrita na planificação), pintavam com cotonetes e depois eu ou a Sara levávamos ao micro-ondas, no refeitório, criando volume ao desenho como um efeito de 3D. Esta atividade demorou mais tempo do que previsto e por isso nem todas as crianças a realizaram neste dia, sendo adida para o dia seguinte.

- **4ª Feira:**

O momento do tapete decorreu de forma tranquila, sendo o momento da canção do Bom Dia o mais calmo, mas sem existência de grandes conflitos ou necessidade de paragens. Depois disto, conversei com as crianças recordando o que tínhamos estado a trabalhar ontem, a família, e explicando que eles são um elemento da sua família. Por isso, é também importante conhecermos as nossas características. Assim, perguntei-lhes se sabiam qual a cor do seu cabelo, dos olhos, se são gordos ou magros e partindo daí, pedi-lhes que se desenhassem a si próprios, sendo que eu ou a Sara fazíamos o registo das observações que faziam às suas características. Entretanto, as crianças que ainda não tinham feito a atividade de ontem, a tinta que vai ao micro-ondas, foram fazê-la. Recordaram a história, vendo o livro livremente. Um pouco antes da hora de almoço as crianças foram para o recreio, seguindo depois para o almoço.

Da parte da tarde, contei-lhes a história “Os ursinhos na cama e a grande, grande tempestade” para introduzir a família dos animais e posteriormente realizarem um jogo acerca disso. O jogo consistia numa tabela, com as fotografias dos animais machos (cão, boi, galo, cavalo, pato, leão), sendo os mesmos que se encontram no dado, e consoante o lançamento do dado e do animal que calhasse, a criança preenche a tabela com a respetiva fêmea e crias. De um modo geral, as crianças aderiram bem ao jogo e foram participativas, querendo sempre responder na vez dos colegas e lançar o dado sempre que possível.

- **5ª Feira:**

O momento do tapete, neste dia, decorreu de forma mais agitada, pois as crianças estavam muito agitadas pelo que foi difícil mantê-las sossegadas no tapete para marcarem as presenças. Depois disso, dirigimo-nos para a biblioteca e contei a história “A Quinta do Zacarias” e de um modo geral as crianças estiveram atentas e demonstraram gostar da história. De seguida, exploraram livremente os livros da biblioteca, como sempre fazem. Regressando à sala, as crianças realizaram o registo da história, com canetas de feltro e eu e a Sara fizemos o registo escrito. Neste dia as crianças não tiveram tempo de brincar antes do almoço, sendo que seguiram logo para o refeitório. Neste dia a nossa auxiliar não esteve connosco, pois teve de ir para a sala de um ano uma vez que a auxiliar da mesma estava a faltar, e por isso sentimos uma quebra, pois é uma grande ajuda na organização do grupo.

Da parte da tarde, conversei com as crianças acerca da visita de estudo do dia seguinte e mostrei-lhes fotografias da Quinta, a “Quinta da Montanha”. No geral, as crianças estavam interessadas em ver as fotografias, mas existiam duas crianças que estavam a destabilizar um pouco, criando conflitos entre si, mas depois lá se acalmaram e tomaram atenção. De seguida, mostrei-lhes o livro “Sons da Quinta”, que representa alguns animais de quinta (vaca, ovelha, galo, cavalo e porco), bem como os respetivos sons que produzem. Enquanto um pequeno grupo de crianças explorava o livro, as restantes foram realizar o registo do que

acham que irão ver e fazer na quinta e iam trocando, quando acabassem de ver o livro iam fazer o registo e quem acabasse o registo tinha de esperar pela sua vez para ver o livro. Alguns deram respostas engraçadas, mas a mais engraçada para mim foi de um menino que disse que achava que iria ver cavalos e que ia pedir ao senhor da quinta para ele o deixar andar no cavalo. Na maioria, todas as crianças desenharam animais, pois foi o que lhes chamou mais à atenção.

- **6ª Feira:**

Este dia foi o último dia de estágio e decorreu na visita de estudo à Quinta da Montanha. Encontrámo-nos com o grupo na Praça de Touros, às 8h30 e ajudámos a organizar o nosso grupo e sentá-los na camioneta, em segurança. Durante a viagem as crianças mostravam-se entusiasmadas, de início, mas com o passar do tempo algumas estavam impacientes e perguntavam de 5 em 5 minutos se estávamos quase a chegar. Chegámos perto da Quinta um pouco depois das 10h00 e tivemos de aguardar pela nossa vez de ir no autocarro da Quinta para nos dirigirmos para lá, visto que o primeiro autocarro era grande e não cabia nos caminhos apertados e de terra até à Quinta. Esta espera foi um pouco stressante para as crianças, pois tínhamos 3 grupos à nossa frente, o que fez com que demorasse um pouco e fizesse com que as crianças ficassem impacientes por estarem há tanto tempo dentro do autocarro. Para animá-los, eu e a Sara começámos a cantar algumas músicas e a bater palmas, para que eles se divertissem e relaxassem.

Chegando à Quinta, a prioridade foi deixar as crianças comerem antes de iniciarem qualquer tipo de atividade. Seguidamente, os monitores dirigiram-se ao nosso grupo e iniciaram a Caça ao Tesouro. Inicialmente, o objetivo era encontrar o mapa e partindo das pistas presentes no mesmo, encontrar o tesouro (caixa de rebuçados). As crianças estavam bastante envolvidas nesta atividade, pois todas queriam encontrar as pistas e finalmente o tesouro. Depois dessa atividade dirigimo-nos para uma casa, onde aprenderam a fazer pão, sendo que as crianças puderam amassar a massa. Nesta atividade, as crianças já se mostravam um pouco mais agitadas, pois já estava perto da hora de almoço e estavam há muito tempo ali fechadas a ver a senhora a fazer pão. Entretanto, dirigimo-nos para uma mesa no exterior, para almoçar.

Depois do almoço, seguimos para ver a horta e os animais da quinta. O primeiro animal que vimos foi a tartaruga, que se encontrava numa banheira, sem vedação. Assim, as crianças tiveram que se colocar à volta da banheira para conseguirem ver a tartaruga, mas o espaço era tão pequeno que nem todas a conseguiam ver e com empurrões à mistura, uma criança acabou por cair dentro da banheira, ficando toda molhada. Seguidamente, vimos o galo da Índia, um galo com um tamanho bastante maior do que o normal. Enquanto esteve preso no galinheiro, as crianças aproximavam-se e viam-no, mas quando a guia lhe abriu a porta e ele andou à solta, muitas crianças mostraram medo. Uma das crianças começou a chorar compulsivamente e tive que a agarrar ao meu colo para tentar acalmá-la, visto que tinha

mesmo pânico daquele animal. Depois disto, vimos o cavalo, ao qual as crianças puderam dar comida, com a ajuda das senhoras da quinta e responsáveis pelo cavalo. Vimos ainda cavalos anões, coelhas, cabras anãs e ovelhas.

Sendo esta a última atividade, de seguida as crianças foram lanchar e tratar da sua higiene e necessidades fisiológicas. Depois de tudo organizado e as crianças despachadas, mais uma vez tivemos que esperar para sermos levados até ao autocarro grande que nos trouxe para Santarém. Na viagem, a maioria das crianças adormeceram devido ao cansaço do dia. Chegando novamente à Praça de Touros, antes de sairmos do autocarro, despedimo-nos das crianças e ajudámos a entrega-las aos familiares.

Relativamente à visita, na minha opinião, penso que o espaço era bastante perigoso e nada adaptado a crianças destas idades. O chão estava cheio de folhas secas e pedras, o que fazia com que as crianças escorregassem, não existia vedação e muitos dos caminhos eram apertados e tinham valetas, bem grandes, de um dos lados. Tal como uma das crianças caiu para dentro da banheira da tartaruga, por não ter vedação, alguém se podia ter aleijado ao cair ou tropeçar. Notou-se que as crianças não se sentiam seguras, pois tinham medo e sentiam a instabilidade dos espaços, recorrendo aos adultos para lhes dar a mão e as ajudar. Realmente as atividades são interessantes, mas penso que não foram bem organizadas, faltando coerência e organização das mesmas. No fim, a educadora disse-nos que ainda bem que tínhamos ido, pois foi um dia um pouco stressante devido ao espaço da Quinta e aos múltiplos cuidados e atenção constantes às crianças, pois não era bem aquilo que esperavam e se já com 5 (a educadora, a auxiliar, a estagiária de Tremez e nós as duas – eu e a Sara) nunca tivemos paradas e tínhamos que os manter perto de nós nos momentos de passagem nos caminhos perigosos, se fossem menos pessoas tinha sido muito mais stressante.

Anexo II (Tabela de análise dos dados dos diários de bordo)

Blocos Temáticos	Categorias	Sub-categorias	Unidades de registo
Adequações curriculares	Conteúdos	e)	<p>“(…) na atividade de exploração dos caracóis, todas as crianças se mostraram interessadas e participativas, querendo sempre mexer nos caracóis” (diário de bordo – estágio em JI);</p> <p>“Foi interessante ver as crianças bastante divertidas e envolvidas durante a atividade (…), pois é uma área que as cativa imenso e terem a oportunidade de tocar os instrumentos dá-lhes maior motivação para realizarem a atividade” (diário de bordo – estágio em JI);</p>
	Processos	a)	<p>“Para tentar que se acalmassem e prestassem atenção, pedi-lhes que me ajudassem com a música do Bom Dia, sendo eles a iniciá-la”. (diário de bordo – estágio em JI);</p> <p>“Enquanto contava a história, penso que consegui ser bastante expressiva, utilizando onomatopeias, pois notei que todas as crianças estavam bastante interessadas e concentradas”. (diário de bordo – estágio em JI);</p> <p>“Achei pertinente ir colocando questões – “O que acham que vai acontecer ao feijão?”; “O que acham que o feijão precisa para crescer?”, para que existisse uma diálogo e troca de ideias entre mim e as crianças e entre elas próprias”. (diário de bordo – estágio em JI);</p>
		c)	<p>“(…) brincaram nas áreas, sendo que neste dia a área da casinha e da garagem estavam fechadas, pois a educadora sugeriu que assim fosse para que as crianças também utilizassem os jogos de mesa, visto que é algo que pouco fazem”. (diário de bordo – estágio em JI);</p>
		d)	<p>“No entanto, na finalização da atividade, apenas realizámos a divisão dos instrumentos tendo em conta uma característica (som longo ou curto) devido ao facto de as crianças começarem a mostrar alguma inquietação por já estarem sentadas no tapete há algum tempo”. (diário de bordo – estágio em JI);</p>

		f)	<p>Esta atividade demorou mais do que eu tinha previsto, devido ao facto de necessitarem de alguma ajuda para que o sal ficasse totalmente colado na folha e por isso atrasou um pouco o resto do dia (...)" (diário de bordo – estágio em JI);</p>
			<p>"O registo desta história foi feito com a utilização de sal grosso, na realização do pé de feijão, e como era novidade, as crianças mostraram bastante interesse e curiosidade (...) e vontade em mexer nos materiais" (diário de bordo – estágio em JI);</p> <p>"A atividade foi feita com tinta e fermento, pintavam com cotonetes e depois levávamos ao microondas (...), as crianças adoraram esta nova experiência" (diário de bordo – estágio em JI);</p>
			<p>g)</p> <p>"(...) as crianças têm aula de andebol (...). Relativamente ao ginásio, achei-o pequeno, o que limita um pouco as crianças para puderem circular com mais espaço" (diário de bordo – estágio em JI);</p> <p>"(...) pedi-lhes que se sentassem virados para o computador para lhes mostrar umas imagens" (diário de bordo – estágio em JI);</p>
	Produtos	b)	<p>"(...) a educadora realizou a avaliação do grupo com as crianças, perguntando quais as atividades que tinham realizado durante a semana e o que tinham ou não gostado e porquê" (diário de bordo – estágio em JI);</p> <p>"Depois de contada a história, as crianças fizeram um desenho sobre a mesma, às quais fiz um registo sobre o que cada uma tinha desenhado" (diário de bordo – estágio em JI);</p> <p>"Observando os desenhos, compreendi que ainda existem algumas crianças que mostram dificuldade em exprimir as suas ideias através do desenho" (diário de bordo – estágio em JI).</p>

Anexo III (Guião da entrevista semidiretiva à educadora de infância)

Blocos temáticos	Objetivos	Questões	Observações
Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar o entrevistado; • Dar a conhecer o trabalho de componente investigativa; • Transmitir a importância da sua colaboração para a realização deste trabalho; • Informar sobre a recolha dos dados. 	<p>Estou a realizar um estudo sobre: “De que forma as adequações curriculares se traduzem em práticas educativas flexíveis num jardim de infância?”</p> <p>Deste modo, é imprescindível a sua colaboração de forma a compreender quais as adequações curriculares que implementa na sua prática, na intervenção com a criança sinalizada com NEE.</p> <p>Todos os dados recolhidos desta entrevista serão devidamente tratados, garantindo total confidencialidade e anonimato.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Salientar que se trata de um estudo. • Clarificar que a entrevista servirá para recolher dados que permitam compreender como é que a criança em questão está a ser acompanhada e qual o trabalho realizado com a mesma. • Garantir a confidencialidade e anonimato do indivíduo, assim como a proteção e a não divulgação dos registos.
O Currículo	<ul style="list-style-type: none"> • Saber quais as perspetivas do educador de infância em relação ao currículo no jardim-de-infância; 	<ul style="list-style-type: none"> • O que é para si o currículo no JI?; • Como adequa o currículo à criança sinalizada com NEE?; • Quais são as suas maiores preocupações?; 	
Adequações curriculares	<ul style="list-style-type: none"> • Saber quais as adequações curriculares que o educador aplica na sua prática, especificamente com a criança sinalizada; 	<ul style="list-style-type: none"> • Que adequações curriculares são utilizadas?; • Que apoio tem de outros colegas?; 	
Avaliação do trabalho realizado	<ul style="list-style-type: none"> • Averiguar quais as perspetivas do educador face à evolução da criança e o que ainda se poderá melhorar; 	<ul style="list-style-type: none"> • Como avalia a criança sinalizada com NEE?; • O que tem corrido bem e menos bem?; • Quais os progressos da criança?; 	

		<ul style="list-style-type: none"> O que ainda há para fazer?; 	
Planificação	<ul style="list-style-type: none"> Averiguar como o educador adequa as suas planificações às características da criança; Averiguar se os profissionais educação especial ajudam na planificação; 	<ul style="list-style-type: none"> Quais as preocupações que tem na planificação tendo em conta as práticas curriculares?; A professora de educação especial dá apoio e ajuda na planificação?; 	
Validade da Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> Recolher informação não prevista ou não induzida anteriormente e que se revele importante para o indivíduo. Concluir a entrevista. 	<ul style="list-style-type: none"> Quer acrescentar algo a esta entrevista que ache pertinente?; <p>Muito obrigada pela sua disponibilidade e pelo contributo imprescindível desta entrevista para o estudo em questão. Continuação de um bom trabalho.</p>	<p>Agradecer mais uma vez e valorizar a colaboração do entrevistado.</p>

Anexo IV (Transcrição da entrevista semidiretiva à educadora de infância)

Entre.: Boa tarde. Estou a realizar um estudo sobre: “Quais as adequações curriculares utilizadas na prática pedagógica na educação pré-escolar? A sua colaboração é bastante importante de forma a compreender quais as adequações curriculares que implementa na sua prática, na intervenção com a criança sinalizada com NEE. Todos os dados recolhidos desta entrevista serão devidamente tratados, garantindo total confidencialidade e anonimato.

Entre.: O que é para si o currículo no Jardim-de-Infância?

Educadora: É tudo aquilo que aprendi na escola, na ESES, quando tirei o curso, a licenciatura e tudo aquilo que tenho adquirido na prática curricular.

Entre.: Como adequa o currículo à criança sinalizada com NEE?

Educadora: Adequo o currículo através de estratégias para cada atividade, de forma a adequar de acordo com as necessidades dessa mesma criança.

Entre.: Quais as suas maiores preocupações com essa criança?

Educadora: São a nível da linguagem, a nível também... do desenvolvimento cognitivo, porque às vezes parece que ele compreende as coisas, mas depois há ali umas falhas a nível do raciocínio lógico e... também a nível da alimentação e basicamente são as maiores.

Entre.: Então que adequações curriculares são utilizadas com essa criança?

Educadora: Tento que as atividades que são realizadas no quotidiano do jardim-de-infância se adequem a esta criança, de forma a que ela possa fazer de acordo com as suas possibilidades e as suas características.

Entre.: E que apoio é que tem de outros colegas? Para trabalhar com...

Educadora: De outros colegas, além do apoio da equipa pedagógica em que temos reuniões e que falamos sobre...

(interrupção da entrevista)

Educadora: Que apoio tem dos outros colegas não é?

Entre.: Sim. Que apoio é que tem de outros colegas para trabalhar com a criança?

Educadora: Tenho o apoio das minhas colegas do jardim-de-infância, que trabalhamos em equipa, que partilhamos as situações em contexto de sala para que possamos melhorar a nossa intervenção educativa. Também da coordenadora e além disso também tenho o apoio da equipa de intervenção precoce que vem ao jardim-de-infância, em que partilhamos, falamos, temos reuniões em conjunto quer com a equipa quer também com os pais e em que falamos sobre aquilo que achamos necessário desenvolver mais e o que precisamos fazer

mais para que a criança possa ter um desenvolvimento cada vez mais equilibrado e saudável de acordo com o que é esperado para a idade.

Entre.: E como é que avalia essa mesma criança?

Educadora: Faço a avaliação normal que utilizamos para todas as outras crianças, também faço uma avaliação trimestral, ahh.. diagnóstica de como é que a criança se encontra nos diferentes parâmetros e também fazemos a avaliação no final de cada trimestre juntamente com o professor de nee's e a mãe também participa nessa avaliação e nessa reunião de avaliação.

Entre.: E o que tem corrido bem e menos bem neste processo?

Educadora: O que tem corrido bem é que tem havido muitos progressos quer a nível da linguagem quer a nível do desenvolvimento cognitivo. Penso que temos conseguido corresponder e trabalhar em equipa com a equipa de intervenção precoce e tem resultado, tem-se visto progressos. O que corre menos bem é que eu penso que estas crianças deviam ter muito mais tempo.. ser um apoio muito mais individualizado e que por vezes com 25 crianças numa sala não é muito possível. No entanto, temos tentado e mesmo assim temos conseguido.

Entre.: A “F” já falou, mas se quiser especificar melhor os progressos da criança..

Educadora: Os progressos desta criança ahh.. não falava, não dizia palavras e neste momento já diz algumas palavras, consegue dizer duas palavras e às vezes mais, embora não sejam muito perceptíveis.. algumas sim, outras não, mas nós conhecendo-o já conseguimos perceber a maior parte e quase sempre o que diz, mas algumas até já são bastante perceptíveis. Cada vez mais autónomo, quer na alimentação quer na higiene, parece a nível do desenvolvimento cognitivo que já faz uma associação lógica.. uma associação muito mais lógica das coisas, parece que está a perceber e até a nível da interação com os colegas, ser mais espontâneo, de falar naturalmente, o que não acontecia anteriormente.

Entre.: O que acha que ainda há para fazer e trabalhar com a criança?

Educadora: Acho que é dar continuidade, uma vez que esta criança, nesta altura, já devia ter uma linguagem rica, já devia fazer frases completas e dizê-las.. dizer bem as palavras e isso ainda não acontece. Ahh, acho que há tudo ainda por fazer, há que tentar sempre fazer melhor e esforçarmo-nos para que a criança consiga atingir o nível que se espera para a idade.

Entre.: Quais as preocupações que tem na planificação de grupo tendo em conta as práticas curriculares que tenham a ver com esta criança?

Educadora: Tento planificar de forma a que as atividades se possam contextualizar com esta criança, que possam ser feitas com ela.. embora havendo um apoio específico e

individualizado e tendo em conta que aquela criança consegue fazer isto, esta só consegue fazer aquilo e... ter aquele apoio individualizado que é muito importante, que há muita coisa que ela não consegue fazer e que nós temos que dar mais apoio a essa criança.

Entre.: A professora de educação especial dá-lhe apoio na planificação ou é um trabalho que é à parte? Cada uma faz o seu e....

Educadora: Não é estanque, uma vez que falamos sobre. Eu faço a minha e a professora faz a dela, embora partilhamos o que sentimos necessidade de desenvolver mais, as atividades mais importantes a desenvolver. Partilhamos, embora cada uma fez a sua, mas houve uma partilha.. não é totalmente estanque.

Entre.: A “F” quer acrescentar alguma coisa a esta entrevista que nós não tenhamos falado ou que não esteja nestas perguntas que ache importante? Por exemplo o envolvimento da família...

Educadora: Acho que o envolvimento da família é muito importante, sem dúvida, porque sem o apoio dos pais... não pode ser nem só um trabalho de colégio, nem só um trabalho dos pais, nem só um trabalho da equipa de intervenção precoce. Tem que haver uma ligação, é muito importante que todos nós estejamos a trabalhar para o mesmo, com a mesma intencionalidade, de forma a conseguirmos atingir aqueles objetivos. Se nós o fizermos na sala, se a mãe fizer, se o professor de nee's fizer, acho que tudo leva a que as coisas corram melhor e que tudo aquilo que nós queremos adquirir, seja concretizado mais depressa possível.

Entre.: Muito obrigada pela sua disponibilidade e pelo contributo imprescindível desta entrevista para o estudo em questão. Continuação de um bom trabalho.

Anexo V (Tabela de análise dos dados dos questionários)

Blocos Temáticos	Categorias	Sub-categorias	Unidades de registo
Perspetiva sobre conceitos	Curriculo;		<p>“(…) tem como referência as orientações curriculares, (…) que servem de apoio na condução do processo educativo (…)” (Q1);</p> <p>“(…) é flexível. É fácil de adaptar às necessidades e/ou dificuldades das crianças.” (Q2);</p> <p>“(…) terá de ter em conta o desenvolvimento da criança (…) de forma a estimular as áreas mais sensíveis (…)” (Q3);</p> <p>“(…) conjunto de dados relativos à aprendizagem escolar (…) poderá ser um instrumento orientador do processo de aprendizagem e das estratégias a desenvolver.” (Q4);</p> <p>“ Conjunto de objetivos orientadores (…) tendo por base as características, interesses, gostos e necessidade do grupo (…) e de cada criança (…)” (Q5);</p> <p>“Temas, assuntos ou conteúdos a abordar (…) e que é “suposto” as crianças adquirirem (…)” (Q6);</p> <p>“(…) tem como base as orientações curriculares (…) que apoia o educador no processo educativo.”(Q7);</p> <p>“(…) é a linha orientadora dos princípios que devem ser desenvolvidos (…)” (Q8);</p> <p>“(…) é pensar sobre o que trabalhar com as crianças (…) é um percurso, um caminho a ser seguido, visando direccionar e organizar um trabalho educativo. (…) é aquele que é vivenciado com as crianças a partir dos seus saberes (…)” (Q9);</p> <p>“(…) é um conjunto de experiências planeadas e os resultados da aprendizagem previamente definidos (…)” (Q10).</p>
	Adequações curriculares;	Diferenciação pedagógica	<p>“(…) é pensar em formas estratégicas para alcançar as necessidades e interesses das crianças (…)” (Q9);</p> <p>“(…) é pensar primordialmente na criança (…)” (Q9);</p> <p>“Penso em linhas orientadoras para conteúdos e avaliação. (…) um conjunto articulado de princípios gerais a serem utilizados pelo educador para</p>

			<p>tomar decisões sobre a sua prática (...)” (Q10).</p> <p>“Adaptações do currículo (...) de forma a torná-lo inclusivo.” (Q7);</p> <p>“(...) trabalhar de diversas formas para atingir um mesmo objetivo. Individualizar currículos, adequar (...)” (Q6) ;</p> <p>“Atividades/ projetos que respondam ao currículo (necessidades/ interesses/ expetativas da criança.” (Q8);</p> <p>“Estratégias para concretizar e adaptar a prática e o currículo (...) adequando-o ao grupo em questão e à realidade em que se insere.” (Q5) ;</p> <p>“Introdução de objetivos intermédios, dispensa de atividades, diversificação de estratégias para que os alunos com dificuldades significativas consigam atingir objetivos delineados (...)” (Q4);</p> <p>“(...) “chegar a cada uma das crianças” pensando na sua forma diferente de aprender e necessidade de estímulos (...)” (Q3) ;</p> <p>“ (...) o currículo se pode adequar às necessidades e/ou dificuldades dos alunos (...). Atividades (...) devem ser adequadas ao perfil de funcionalidade das crianças (...)” (Q2) ;</p> <p>“ (...) ao definir estratégias de concretização e operacionalização das orientações curriculares (...) deve adequá-las ao contexto, tendo em conta os interesses e necessidades das crianças.” (Q1)</p>
Adequações curriculares	Conteúdos	e)	<p>“(...) planificadas de acordo com as necessidades da criança.” (Q1);</p> <p>“(...) adequadas ao que a criança consegue fazer, ao seu perfil de funcionalidade (...) planeadas em equipa para que possam estimular a criança (...)” (Q2) ;</p> <p>“Depende dos pontos fortes e fracos do aluno.” (Q3) ;</p> <p>“Criar situações lúdicas (...)” (Q4) ;</p> <p>“Atividades diversificadas, apelativas, significativas, lúdicas. Proporcionar a exploração, observação, descoberta,</p>

			<p>experimentação. Englobar todas as áreas e conteúdos de desenvolvimento. Responder aos interesses, gostos, necessidades, fragilidades do grupo e de cada criança." (Q5);</p> <p>"Dinamismo / capacidade de reorganização." (Q8);</p> <p>"Atividades de livre escolha (...) criando dificuldades. Cooperação e interajuda (...)." (Q6);</p> <p>"Realização de atividades diversificadas (...) planeadas de acordo com os interesses, necessidades e desejos das crianças." (Q7);</p> <p>"No período da manhã cantamos os bons dias, falamos um pouco de coisas que eles fizeram. A seguir, normalmente, fazemos uma atividade (...)" (Q9);</p> <p>"(...) as atividades programadas devem basear-se nas necessidades e interesses das crianças (...)" (Q10).</p>
	Processos	a)	<p>"canções, histórias, filmes, livros ..." (Q9);</p> <p>"(...) conversas de grupo, conversas individuais com as crianças, recolha de dados, observação direta (...), reuniões com toda a equipa e encarregados de educação" (Q10);</p> <p>"Elaboração de estratégias de acordo com o grupo e com cada criança (...). Promoção aprendizagens significativas e diversificadas." (Q7);</p> <p>"Trabalho a pares, em pequeno grupo e grande grupo e um trabalho individualizado (...). Organização do espaço, tempo e materiais. Respeitar o ritmo de cada criança (...). (...) expondo as crianças à realidade com instrumentos culturais autênticos." (Q6);</p> <p>"Respostas às necessidades e interesses das crianças". (Q8);</p> <p>"Estimular o desenvolvimento global da crianças (...). Realçar o carácter lúdico em todos os momentos (...). Promover a auto-estima, confiança, autonomia, concentração, imaginação, criatividade (...)." (Q5);</p> <p>"(...) promover períodos comunicativos incentivando a</p>

		c)	<p>produção de palavras, acompanhando com gestos.” (Q4);</p> <p>“Individual, em pequenos grupos, a pares, com intervenção de pessoas exteriores.” (Q3);</p> <p>“Depende da problemática de cada criança, as estratégias são pensadas, adequadas às suas necessidades.” (Q2);</p> <p>“Noções matemáticas. No desenvolvimento da comunicação/linguagem.” (Q1)</p> <hr/> <p>“Adequar os espaços da sala às necessidades/dificuldades da criança.” (Q1);</p> <p>“A sala tem que ser organizada tendo em conta a problemática, necessidade de cada criança (...).” (Q2);</p> <p>“Por zonas de interesse, por cantos (...), áreas de trabalho (...), espaço para pintura, espaço para histórias, espaço para brincadeira livre.” (Q3);</p> <p>“Adequar a sala às necessidades do grupo e da criança em questão.” (Q4);</p> <p>“Sala organizada por áreas de interesse (...). Um espaço (...) que estimule a criatividade, autonomia, a socialização e o sentido de descoberta da criança. Um espaço flexível que pode estar sujeito a alterações mediante as necessidades e interesses das crianças.” (Q5);</p> <p>“Potenciar as capacidades das crianças/ desenvolver as fragilidades.” (Q8);</p> <p>“Na forma como organizamos e pensamos o ambiente educativo. Como dispomos os materiais (...). Nas rotinas diárias (...). Nos materiais que escolhemos (...). Na forma como organizamos o grupo e o gerimos (...). No respeito pela diferença (...). Interajuda, cooperação.” (Q6);</p> <p>“Participação das crianças na organização (...). Organização da sala de forma a promover escolhas e autonomia do grupo. Áreas de atividade bem definidas e identificadas”. (Q7);</p> <p>“A sala está organizada em cantinhos (...)” (Q9);</p>
--	--	----	---

		<p>d)</p> <p>“(...) a sala deve estar dividida por áreas de interesse bem definidas que permita uma variedade de ações muito diferenciadas e uma grande riqueza dos estímulos e na autonomia da criança (...)” (Q10).</p> <hr/> <p>“Quando estão sentados na manta tem que ser num tempo mais curto, pois as crianças não conseguem aguentar!” (Q9);</p> <p>“É fundamental existir um horário diário (...), pois permite às crianças a oportunidade de realizarem atividades planeadas pelo educador, e de terem sentido de responsabilidade e de cumprimento.” (Q10).</p> <p>“Organização de uma rotina estruturada e flexível (...). Organização de momentos em grande e pequeno grupo.” (Q7);</p> <p>“Respeitar o ritmo de cada criança (...)” (Q6);</p> <p>“Respeitar a concentração/ envolvimento das crianças, respeitar a individualidade.” (Q8);</p> <p>“Com uma rotina diária (...) em que as crianças conseguissem prever o que viria a seguir (...)” (Q5);</p> <p>“Intercalar essas atividades em outras programadas (...) para que tenha oportunidade de participar nas atividades de grupo adequadas ao seu perfil de funcionalidade.” (Q4);</p> <p>“Rotação pelas zonas de interesse (...)” (Q3);</p> <p>“(...) é organizado consoante a capacidade de atenção e concentração de cada criança.” (Q2);</p> <p>“Mais tempo na realização de determinadas atividades de acordo com o ritmo da criança.” (Q1)</p> <hr/> <p>f)</p> <p>“Materiais diversificados e apelativos.” (Q1);</p> <p>“(...) adequados às dificuldades das crianças (...) estimulantes e possam contribuir para o seu desenvolvimento.” (Q2);</p> <p>“Depende dos pontos fortes e dos pontos fracos do aluno e das</p>
--	--	---

		g)	<p>áreas que têm de ser mais estimuladas." (Q3);</p> <p>"Material adequado à realização das atividades específicas (...)." (Q4);</p> <p>"Materiais ao alcance das crianças (...) que relembrem o ambiente familiar e o quotidiano da criança (...). (...) deve ter em conta alguns critérios: a raridade, funcionalidade, durabilidade, segurança e sentido estético." (Q5);</p> <p>"Inovadores." (Q8);</p> <p>"Materiais reais (...). Materiais que diferentes possibilidades e grau de dificuldade. Variedade (...)." (Q6);</p> <p>"(...) variedade, funcionalidade, durabilidade, segurança e estética. Aproveitamento material desperdício." (Q7);</p> <p>"(...) materiais didáticos (livros, imagens...). (...) materiais de expressão plástica (tintas, massa de moldar, plasticina...). (...) uso materiais de acordo com os interesses das crianças". (Q9);</p> <p>"(...) devem ser adequados às características das crianças (...) proporcionam às crianças uma aprendizagem através das suas próprias ações, isto é, dar respostas às suas explorações e descobertas". (Q10).</p> <hr/> <p>"(...) devem ser adequados às características das crianças, para que estas possam explorar e promover aprendizagens significativas, e devem estar ao alcance delas" (Q10);</p> <p>"(...) uso o rádio (...)" (Q9);</p> <p>"Trabalho em equipa, trabalho com as famílias, partilha entre salas." (Q6);</p> <p>"Adequados às crianças/ espaços/ tencionalidade." (Q8);</p> <p>"Proporcionar o contacto e conhecimento do equipamento (...). Promover a interação/ relação entre as diferentes salas (...) criação de atividades/ projetos em comum." (Q5)</p> <p>"Equipamento de informática (...). Equipamento adequado às necessidades e perfil de funcionalidade da criança." (Q4);</p>
--	--	----	--

			<p>“Adequado às necessidades de cada criança.” (Q3);</p> <p>“(…) adaptado às necessidades e dificuldades de cada criança. (…).” (Q2);</p> <p>“Equipamento adequado às características e necessidades das crianças.” (Q1);</p>
	Produtos	b)	<p>“Valorização dos processos da criança.” (Q1);</p> <p>“(…) observação e da reação do que cada criança consegue fazer. (…) ficha diagnóstica.” (Q2);</p> <p>“Desenhos, resposta oral, análise de brincadeiras (…), portefólio.” (Q3);</p> <p>“Grelha de registo (…).” (Q4);</p> <p>“Observação e adequação (…).” (Q8);</p> <p>“(…) observação e reflexão (…).” (Q5);</p> <p>“(…) consoante o que é expectável para a faixa etária (…).” (Q6);</p> <p>“Registo das aquisições através de instrumentos de avaliação.” (Q7);</p> <p>“Conversas em grupo (…).” (Q9);</p> <p>“(…) é um elemento integrante e regulador na prática educativa, que permite uma recolha sistemática de informações, visando apoiar o processo educativo de modo a sustentar o sucesso de todas as crianças” (Q10).</p>
Práticas educativas flexíveis e adequações curriculares num jardim-de-infância inclusivo	Envolvimento de outros profissionais		<p>“Técnicos que acompanham a criança” (Q1);</p> <p>“Técnicos que apoiam a criança que não pertençam à I.P.” (Q4).</p>

Anexo VI (Questionários realizados a 10 educadoras de infância)

61

Este questionário, que solicitamos que preencha, insere-se num estudo sobre "Práticas Educativas Flexíveis e Adequações Curriculares num Jardim-de-Infância Inclusivo", no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar.

Dados Pessoais:

Sexo: F (x) / M ()

Idade: 40

Tempo de serviço: ± 11 anos

1. Como define o currículo no Jardim-de-infância?

O currículo no jardim de infância tem como referência as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar que servem de apoio ao educador de infância na condução do processo educativo a desenvolver com as crianças.

2. Quando pensa em adequações curriculares, no jardim-de-infância o que lhe ocorre imediatamente?

O educador ao definir estratégias de concretização e de operacionalização das Orientações Curriculares deve adequá-las ao contexto tendo em conta os interesses e necessidades das crianças.

3. Tendo em conta a sua experiência profissional, exemplifique que adequações curriculares utiliza nos seguintes parâmetros:

a. Estratégias (ou ato de ensinar):

- Noções matemáticas
- No desenvolvimento da comunicação / linguagem

b. Na resposta (ou na avaliação de aprendizagens):

- Valoração dos progressos da criança

c. No contexto / organização da sala:

Adequar os espaços da sala às necessidades / dificuldades da criança

d. No tempo / horário:

Mais tempo na realização de determinadas atividades de acordo com o ritmo da criança

21

e. Nas atividades:

As atividades devem ser planejadas de acordo com as necessidades da criança.

f. Nos materiais:

Materiais diversificados e apelativos

g. No equipamento:

Equipamento adequado às características e necessidades da criança.

4. Na sua opinião, assinale a importância dos intervenientes a adotar nas adequações curriculares:

	1 Nada importante	2	3	4	5 Muito importante
Educador/a de infância					X
Diretor/a da Instituição/Agrupamento			✓		
Coordenador/a dos educadores			X		
Auxiliar de ação educativa					X
Equipa de Intervenção Precoce					X
Educação Especial					X
Encarregado/a de Educação					X
Outros: Quais?					X
Técnicos que acompanham a criança					X

5. Caso queira acrescentar algum aspeto que ache relevante acerca das adequações curriculares no jardim-de-infância, utilize este espaço:

Obrigada pela sua colaboração!

Este questionário, que solicitamos que preencha, insere-se num estudo sobre
"Práticas Educativas Flexíveis e Adequações Curriculares num Jardim-de-Infância
Inclusivo", no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar.

Dados Pessoais:

Sexo: F () / M ()

Idade: 49

Tempo de serviço: 26 anos

1. Como define o currículo no Jardim-de-infância?

O currículo no jardim de infância não é rígido, é bastante flexível. É fácil de adaptar às necessidades e/ou dificuldades das crianças.

2. Quando pensa em adequações curriculares, no jardim-de-infância o que lhe ocorre imediatamente?

Ocorre-me que o currículo se pode adequar às necessidades e/ou dificuldades dos alunos. As atividades no jardim de infância devem ser planeadas de acordo, devem ser adequadas ao perfil de funcionalidade das crianças do grupo.

3. Tendo em conta a sua experiência profissional, exemplifique que adequações curriculares utilizamos seguintes parâmetros:

a. Estratégias (ou ato de ensinar):

Depende da problemática de cada criança, as estratégias são pensadas, adequadas às suas necessidades.

b. Na resposta (ou na avaliação de aprendizagens):

É feita através da observação da reação e da observação do que cada criança consegue fazer.

Avaliação diagnóstica através da aplicação de uma ficha diagnóstica.

c. No contexto / organização da sala:

A sala tem que ser organizada tendo em conta a problemática, necessidade de cada criança. Por exemplo uma criança com perturbação do espectro de Autismo, nem sempre são utilizados símbolos por identificar as coisas e coisas com os símbolos do S.P.C. para

d. No tempo / horário:

O tempo / horário é organizado consoante a capacidade de atenção e concentração de cada criança.

e. Nas atividades:

As atividades têm que ser adequadas ao que a criança consegue fazer, ao seu perfil de funcionalidade. As atividades também devem ser planejadas em equipe para que possam estimular a criança, para que aprenda e se desenvolva.

f. Nos materiais:

Os materiais têm que ser adequados às dificuldades das crianças de modo a que possam ser estimulantes e possam contribuir para o seu desenvolvimento.

g. No equipamento:

O equipamento tem igualmente que ser adaptado às necessidades e dificuldades de cada criança. Por exemplo há crianças com paralisia cerebral que necessitam de cadeiras adaptadas,PUTS e outros equipamentos que permitam uma boa inclusão da criança na sala e no grupo.

4. Na sua opinião, assinale a importância dos intervenientes a adotar nas adequações curriculares:

	1 Nada importante	2	3	4	5 Muito importante
Educador/a de infância					X
Diretor/a da Instituição/Agrupamento				X	
Coordenador/a dos educadores				X	
Auxiliar de ação educativa					X
Equipa de Intervenção Precoce					X
Educação Especial					X
Encarregado/a de Educação					X
Outros: Quais?					

5. Caso queira acrescentar algum aspeto que ache relevante acerca das adequações curriculares no jardim-de-infância, utilize este espaço:

Obrigada pela sua colaboração!

Este questionário, que solicitamos que preencha, insere-se num estudo sobre
"Práticas Educativas Flexíveis e Adequações Curriculares num Jardim-de-Infância
Inclusivo", no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar.

Dados Pessoais:

Sexo: F (x) / M ()

Idade: 53 anos

Tempo de serviço: 30 anos

1. Como define o currículo no Jardim-de-infância?

Um currículo no jardim-de-infância tem
de ter em conta o desenvolvimento da criança
em geral e de cada uma em particular,
de forma a estimular as áreas mais
sensíveis (ao nível do desenvolvimento) nos
anos referentes ao jardim de infância.

2. Quando pensa em adequações curriculares, no jardim-de-infância o que lhe
ocorre imediatamente?

No imediato ocorre-me ao pensamento
o "chegar a cada uma das crianças",
pensando na sua forma diferente de
aprender e necessidades de estimular
áreas diferentes.

3. Tendo em conta a sua experiência profissional, exemplifique que adequações curriculares utilizamos seguintes parâmetros:

a. Estratégias (ou ato de ensinar):

- individual
- em pequenos grupos
- a pares
- com intervenção de pessoas exteriores

b. Na resposta (ou na avaliação de aprendizagens):

- desenhos
- resposta oral
- análise de brincaadeiras nos diferentes "contextos"?
- portefólio

c. No contexto / organização da sala:

- por zonas de interesse
- por cantos (da natureza, bibliotecas, ...)
- Áreas de trabalho (mesas e cadeiras)
- espaço para pintura
- espaço para histórias
- " " " brincaadeiras livre

d. No tempo / horário:

- Rotação pelas zonas de interesse, levando em conta o "tempo" que cada um consegue estar a atividade.

e. Nas atividades:

Depende dos pontos fortes e dos pontos
fracos do aluno.

f. Nos materiais:

Depende dos pontos fortes e dos pontos
fracos do aluno e das áreas
que têm que ser mais estimuladas.

g. No equipamento:

Adequado às necessidades de
cada um.

4. Na sua opinião, assinale a importância dos intervenientes a adotar nas adequações curriculares:

	1 Nada importante	2	3	4	5 Muito importante
Educador/a de infância					X
Diretor/a da Instituição/Agrupamento				X	
Coordenador/a dos educadores				X	
Auxiliar de ação educativa					X
Equipa de Intervenção Precoce					X
Educação Especial					X
Encarregado/a de Educação					X
Outros: Quais?					

5. Caso queira acrescentar algum aspeto que ache relevante acerca das adequações curriculares no jardim-de-infância, utilize este espaço:

Obrigada pela sua colaboração!

Este questionário, que solicitamos que preencha, insere-se num estudo sobre "Práticas Educativas Flexíveis e Adequações Curriculares num Jardim-de-Infância Inclusivo", no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar.

Dados Pessoais:

Sexo: F () / M ()

Idade: 58

Tempo de serviço: 33 anos

1. Como define o currículo no Jardim-de-infância?

Entendo currículo como um conjunto de dados
relativos à aprendizagem escolar.

Penso que para o jardim de infância o currículo
poderá ser um instrumento orientador, do
processo de aprendizagem e das estratégias
a desenvolver. ? ?

2. Quando pensa em adequações curriculares, no jardim-de-infância o que lhe
ocorre imediatamente?

Introdução de objetivos intermédios, dispensa
de atividades, diversificação de estratégias
para que os alunos com dificuldades significativas
consigam atingir os objetivos delineados para
o grupo onde estão inseridos. ? ?

3. Tendo em conta a sua experiência profissional, exemplifique que adequações curriculares utilizamos seguintes parâmetros:

a. Estratégias (ou ato de ensinar):

Para uma criança com problemas de linguagem /
comunicação:

- Promover períodos comunicativos incentivando a
produção de palavras, acompanhando com gestos

b. Na resposta (ou na avaliação de aprendizagens):

Grilha de registo das palavras que
consegue dizer

c. No contexto / organização da sala:

Adequar a sala às necessidades do grupo
e da criança em questão

d. No tempo / horário:

Intercalar estas atividades com outras
programadas para o grupo, para que tenha
oportunidade de participar nas atividades de
grupo adequadas ao seu perfil de funcionalidade.

e. Nas atividades:

Criar situações lúdicas em que sejam utilizadas as palavras que pretendemos que a criança repita.

f. Nos materiais:

Material adequado à realização das atividades específicas programadas para a criança

Ex: Imagens e/ou palavras que trabalhem; espelho; meios audiovisuais; outros.

g. No equipamento:

Equipamento de informática e software específicos de linguagem/ comunicação

Equipamento adequado às necessidades e perfil de funcionalidade da criança

4. Na sua opinião, assinale a importância dos intervenientes a adotar nas adequações curriculares:

	1 Nada importante	2	3	4	5 Muito importante
Educador/a de infância					X
Diretor/a da Instituição/Agrupamento					
Coordenador/a dos educadores				X	
Auxiliar de ação educativa				X	X
Equipa de Intervenção Precoce					X
Educação Especial					X
Encarregado/a de Educação					X
Outros: Quais? Técnicas q ajudam a criança que não pertencem à I.P.					X

5. Caso queira acrescentar algum aspeto que ache relevante acerca das adequações curriculares no jardim-de-infância, utilize este espaço:

Obrigada pela sua colaboração!

Q5

Este questionário, que solicitamos que preencha, insere-se num estudo sobre "Práticas Educativas Flexíveis e Adequações Curriculares num Jardim-de-Infância Inclusivo", no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar.

Dados Pessoais:

Sexo: F (X) / M ()

Idade: 29

Tempo de serviço: 5 Anos

1. Como define o currículo no Jardim-de-infância?

- Um conjunto de objetivos orientadores do educador, tendo por base as características, interesses, gostos e necessidade do grupo no geral e de cada criança em particular.

2. Quando pensa em adequações curriculares, no jardim-de-infância o que lhe ocorre imediatamente?

- Estratégias utilizadas para concretizar e adaptar a prática e o currículo às crianças. Formas diferentes de implementar o currículo, adequando-o ao grupo em questão e à realidade em que este se insere.

3. Tendo em conta a sua experiência profissional, exemplifique que adequações curriculares utilizamos seguintes parâmetros:

a. Estratégias (ou ato de ensinar):

- Estimular o desenvolvimento global da criança, proporcionando aprendizagens significativas e diferenciadas.
- Realçar o carácter lúdico em todos os momentos, realçando o prazer de aprender, o brincar que ajuda a desenvolver outras competências.
- Promover a auto-estima, confiança, autonomia, concentração, imaginação, criatividade, entre outras.

b. Na resposta (ou na avaliação de aprendizagens):

- Através de uma constante observação e reflexão feita do grupo e de cada criança. Ao avaliar tem-se consciência do desenvolvimento da sua ação/prática adequando-a às necessidades do grupo para uma melhor resposta. Ao avaliar é possível se realizar um planeamento muito mais eficaz e concreto.

c. No contexto / organização da sala:

- Sala organizada por áreas de interesse, com espaços acolhedores, adequados e ajustados ao grupo, identificados e devidamente amovíveis.
- Um espaço seguro, convidativo que estimule a criatividade, autonomia, a socialização e o sentido de descoberta da criança.
- Um espaço flexível, que pode estar sujeito a alterações mediante as necessidades e interesses das crianças.

d. No tempo / horário:

- Com uma rotina diária flexível mas bem organizada, coesa e consistente em que as crianças conseguissem prever o que viria a seguir, ou seja com uma sequência de momentos que as crianças possam perceber a noção de tempo.

e. Nas atividades:

- Atividades diversificadas e apelativas, significativas, lúdicas;
- Devem proporcionar a exploração, observação, descoberta, experimentação;
- Devem englobar todas as áreas e conteúdos de desenvolvimento;
- Devem responder aos interesses, gostos, necessidades, fragilidades do grupo e de cada criança.

f. Nos materiais:

- Materiais ao alcance das crianças, etiquetados com palavra e fotografia, diversificados, que relembrem o ambiente familiar e o quotidiano da criança, incluindo materiais de desperdício.
- A escolha dos materiais deve ter em conta alguns critérios: a variedade, funcionalidade, durabilidade, segurança e sentido estético.

g. No equipamento:

- Proporcionar o contato e conhecimento do equipamento em que se está inserido, como as diferentes valências, infraestruturas, adultos/elaboradores;
- Promover a interação/relação entre as diferentes salas através da criação de atividades e/ou projetos em comum.

4. Na sua opinião, assinale a importância dos intervenientes a adotar nas adequações curriculares:

	1 Nada importante	2	3	4	5 Muito importante
Educador/a de infância					X
Diretor/a da Instituição/Agrupamento				X	
Coordenador/a dos educadores					X
Auxiliar de ação educativa					X
Equipa de Intervenção Precoce				X	
Educação Especial				X	
Encarregado/a de Educação					X
Outros: Quais?					

5. Caso queira acrescentar algum aspeto que ache relevante acerca das adequações curriculares no jardim-de-infância, utilize este espaço:



Obrigada pela sua colaboração!

616

Este questionário, que solicitamos que preencha, insere-se num estudo sobre "Práticas Educativas Flexíveis e Adequações Curriculares num Jardim-de-Infância Inclusivo", no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar.

Dados Pessoais:

Sexo: F (x) / M ()

Idade: 39

Tempo de serviço: 16 anos

1. Como define o currículo no Jardim-de-infância?

Temas, assuntos ou conteúdos a abordar no jardim de infância e que é "suposto" as crianças adquirirem durante o seu percurso pelo jardim de infância.

2. Quando pensa em adequações curriculares, no jardim-de-infância o que lhe ocorre imediatamente?

Ocorre-me trabalhar de diversas formas para atingir um mesmo objetivo. Individualizar currículos, adequar ao grupo ou a cada criança individualmente. Podemos fazer vários caminhos para chegar ao mesmo destino.

3. Tendo em conta a sua experiência profissional, exemplifique que adequações curriculares utilizamos seguintes parâmetros:

a. Estratégias (ou ato de ensinar):

- trabalho a pares, em pequeno e grande grupo e um trabalho individualizado, focado numa competência.
- organização do espaço e tempo e materiais
- Respeitar o ritmo de cada criança, avançando, mas não deixando ninguém para trás.
- uma aprendizagem natural, expando as crianças à realidade

b. Na resposta (ou na avaliação de aprendizagens):

Avaliamos consoante o que é esperado com instrumentos culturais autênticos para a faixa etária, mas acima de tudo o que é esperado daquela criança, inserida naquela comunidade e num determinado contexto familiar.

c. No contexto / organização da sala:

~~Na~~ Na forma como organizamos e pensamos o ambiente educativo

- como dispomos os materiais que as crianças vão utilizar.
- nas rotinas diárias que estipulamos
- nos materiais que escolhemos para as crianças dispor.

- Na forma como organizamos o grupo e o gerimos

d. No tempo / horário:

- * uma gestão partilhada por todos.
- Respeitar o ritmo de cada criança e o seu tempo próprio para cada tarefa ou atividade.
- No respeito pela diferença, seja ela qual for.
- interação
- cooperação.

e. Nas atividades:

- As atividades são de livre escolha.
- Vamos colocando obstáculos ou criando dificuldades para que tentem ultrapassá-los.
- Cooperação e interação entre pares
- Apresentação de produções
- Trabalhar na zona de desenvolvimento próximo de cada criança e não de um grupo.

f. Nos materiais:

- Materiais reais, presentes no dia a dia das crianças, autênticos.
- Materiais que diferentes possibilidades e grau de dificuldade.
- Variedade para opção de escolha

g. No equipamento:

- trabalho em equipa
- trabalho com as famílias
- partilha entre salas

4. Na sua opinião, assinale a importância dos intervenientes a adotar nas adequações curriculares:

	1 Nada importante	2	3	4	5 Muito importante
Educador/a de infância					X
Diretor/a da Instituição/Agrupamento					X
Coordenador/a dos educadores					X
Auxiliar de ação educativa					X
Equipa de Intervenção Precoce					X
Educação Especial					X
Encarregado/a de Educação					X
Outros: Quais?					

5. Caso queira acrescentar algum aspeto que ache relevante acerca das adequações curriculares no jardim-de-infância, utilize este espaço:

Obrigada pela sua colaboração!

67

Este questionário, que solicitamos que preencha, insere-se num estudo sobre “Práticas Educativas Flexíveis e Adequações Curriculares num Jardim-de-Infância Inclusivo”, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar.

Dados Pessoais:

Sexo: F (x) / M ()

Idade: 33

Tempo de serviço: 11

1. Como define o currículo no Jardim-de-infância?

O currículo no jardim de infância tem como base as Orientações Curriculares, um conjunto de princípios que apoia o educador no processo educativo.

2. Quando pensa em adequações curriculares, no jardim-de-infância o que lhe ocorre imediatamente?

~~Adaptações~~ Adaptações ^(orient. curriculares) do currículo no jardim de infância de forma a torná-lo inclusivo.

3. Tendo em conta a sua experiência profissional, exemplifique que adequações curriculares utilizamos seguintes parâmetros:

a. Estratégias (ou ato de ensinar):

- ~~Diferencia~~ Elaboração de estratégias de acordo com o grupo e com cada criança (tendo em conta o seu contexto familiar)
- Promoção aprendizagens significativas e diversificadas

b. Na resposta (ou na avaliação de aprendizagens):

Registo das aquisições através de
instrumentos de avaliação

c. No contexto / organização da sala:

- Participação das crianças na organização e nas decisões sobre mudanças a tomar
- Organização da sala de forma a promover escolhas e ~~para~~ a autonomia do grupo
- Áreas de atividades bem definidas e identificadas

d. No tempo / horário:

- Organização de ^{uma} rotina estruturada e flexível adequada às características do grupo e necessidades de cada criança
- Organização de momentos em grande grupo e pequeno grupo

e. Nas atividades:

- Realização de atividades diversificadas e promotoras do desenvolvimento nas diferentes áreas de conteúdo
- Planeadas de acordo com os interesses, necessidades e desejos das crianças

f. Nos materiais:

- Escolha dos materiais tendo em conta a variedade, funcionalidade, durabilidade, segurança e estético
- Aproveitamento material desperdício

g. No equipamento:

4. Na sua opinião, assinale a importância dos intervenientes a adotar nas adequações curriculares:

	1 Nada importante	2	3	4	5 Muito importante
Educador/a de infância					×
Diretor/a da Instituição/Agrupamento				×	
Coordenador/a dos educadores				×	
Auxiliar de ação educativa					×
Equipa de Intervenção Precoce				×	
Educação Especial				×	
Encarregado/a de Educação					×
Outros: Quais?					

5. Caso queira acrescentar algum aspeto que ache relevante acerca das adequações curriculares no jardim-de-infância, utilize este espaço:

Obrigada pela sua colaboração!

Q8

Este questionário, que solicitamos que preencha, insere-se num estudo sobre "Práticas Educativas Flexíveis e Adequações Curriculares num Jardim-de-Infância Inclusivo", no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar.

Dados Pessoais:

Sexo: F (x) / M ()

Idade: 34

Tempo de serviço: 17 anos

1. Como define o currículo no Jardim-de-infância?

currículo é a linha orientadora dos princípios que devem ser desenvolvidos no JI

2. Quando pensa em adequações curriculares, no jardim-de-infância o que lhe ocorre imediatamente?

Atividades / Projetos que respondam ao currículo (necessidades / interesses / expectativas dos crianças)

3. Tendo em conta a sua experiência profissional, exemplifique que adequações curriculares utilizamos seguintes parâmetros:

a. Estratégias (ou ato de ensinar):

Resposta às necessidades e interesses das crianças

b. Na resposta (ou na avaliação de aprendizagens):

Observação e adaptação à idade / perfil da criança.

c. No contexto / organização da sala:

Potenciar as capacidades das crianças / ~~respeitar~~ desenvolver as fragilidades

d. No tempo / horário:

Respeitar a concentração / envolvimento das crianças
respeitar a individualidade

e. Nas atividades:

Dinheiro / capacidade de regeneração

f. Nos materiais:

Investores

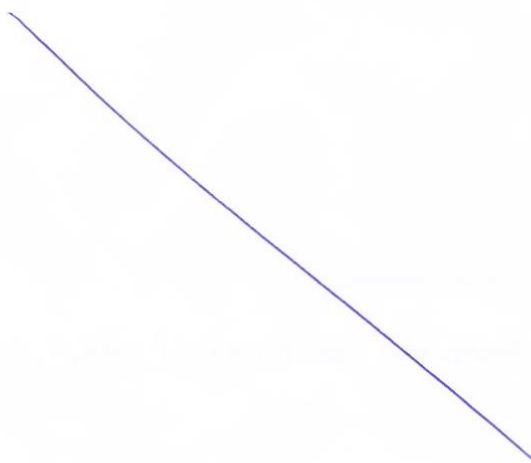
g. No equipamento:

Adequadas às exigências / épocas / funcionalidade

4. Na sua opinião, assinale a importância dos intervenientes a adotar nas adequações curriculares:

	1 Nada importante	2	3	4	5 Muito importante
Educador/a de infância					x
Diretor/a da Instituição/Agrupamento					x
Coordenador/a dos educadores					x
Auxiliar de ação educativa				x	
Equipa de Intervenção Precoce					x
Educação Especial					x
Encarregado/a de Educação					x
Outros: Quais?					

5. Caso queira acrescentar algum aspeto que ache relevante acerca das adequações curriculares no jardim-de-infância, utilize este espaço:



Obrigada pela sua colaboração!

Este questionário, que solicitamos que preencha, insere-se num estudo sobre
"Práticas Educativas Flexíveis e Adequações Curriculares num Jardim-de-Infância
Inclusivo", no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar.

Dados Pessoais:

Sexo: F () / M ()

Idade: 33

Tempo de serviço: 6 anos

1. Como define o currículo no Jardim-de-infância?

Currículo é pensar sobre o que trabalhar com as crianças, ou seja, "é um percurso, um caminho a ser seguido, visando direccionar e organizar um trabalho educativo".

O currículo é aquele que é vivenciado com as crianças a partir dos seus saberes.

Quando se fala em currículo, pensamos em várias questões

- Quem são as crianças?
- Como elas aprendem?
- Como elas se desenvolvem?
- Quais as necessidades e interesses das crianças? (...)

2. Quando pensa em adequações curriculares, no jardim-de-infância o que lhe ocorre imediatamente?

Falar em adequações curriculares é pensar em formas estratégicas para alcançar as necessidades e interesses das crianças!

As crianças são todas diferentes e cada uma tem interesses e necessidades diferentes, daí se falar em adequações ~~curriculares~~ curriculares!

3. Tendo em conta a sua experiência profissional, exemplifique que adequações curriculares utiliza nos seguintes parâmetros:

a. Estratégias (ou ato de ensinar):

canções, histórias, filmes, livros...

b. Na resposta (ou na avaliação de aprendizagens):

Conversas em grupo, ou seja, conto uma história mostrando imagens, e depois mostro as imagens e eles descrevem o que vêem!

c. No contexto / organização da sala:

A sala está organizada em cantinhos:

- cozinha
- cantinho das histórias
- o espaço onde se fazem os trabalhos (...)

d. No tempo / horário:

Quando estão sentados na mamã tem que ser um tempo mais curto, pois as crianças não conseguem aguentar!

e. Nas atividades:

No período da manhã, cantamos os Bons Dias e falamos um pouco de coisas que eles fizeram...

A seguir normalmente, fazemos uma atividade mais mexida, de modo a que eles possam "gastar" a sua energia.

f. Nos materiais:

Normalmente uso diferentes materiais, por exemplo materiais didáticos (livros, imagens...)

Recorro também a materiais de expressão plástica (tintas, massa de modelar, plastilina...)

Resumindo, uso materiais de acordo com os interesses das crianças

g. No equipamento:

Relativamente ao equipamento uso rádio para cantarmos os Bons Dias...

4. Na sua opinião, assinale a importância dos intervenientes a adotar nas adequações curriculares:

	1 Nada importante	2	3	4	5 Muito importante
Educador/a de infância					X
Diretor/a da Instituição/Agrupamento				X	
Coordenador/a dos educadores				X	
Auxiliar de ação educativa					X
Equipa de Intervenção Precoce					X
Educação Especial					X
Encarregado/a de Educação					X
Outros: Quais?					

5. Caso queira acrescentar algum aspeto que ache relevante acerca das adequações curriculares no jardim-de-infância, utilize este espaço:

Na minha opinião ~~depois~~ adequações curriculares
é pensar primordialmente na criança e sempre
na criança!

A criança é o jardim de Infância!

Obrigada pela sua colaboração!

Q70

Este questionário, que solicitamos que preencha, insere-se num estudo sobre
"Práticas Educativas Flexíveis e Adequações Curriculares num Jardim-de-Infância
Inclusivo", no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar.

Dados Pessoais:

Sexo: F (x) / M ()

Idade: 40 anos

Tempo de serviço: 12 anos

1. Como define o currículo no Jardim-de-infância?

é currículo em jardim-de-infância, é um conjunto de experiências planeadas e os resultados da aprendizagem previamente definidos, formulando-se eixos e eixos mediante a reconstrução sistemática da experiência e conhecimentos prévios, sob os auspícios da escola e em ordem ao desenvolvimento permanente do educando, nas suas competências pessoais e sociais.

2. Quando pensa em adequações curriculares, no jardim-de-infância o que lhe ocorre imediatamente?

Penso em linhas orientadoras para conteúdos e avaliação. trata-se de um conjunto articulado de princípios gerais a serem utilizados pelo educador para tomar decisões sobre a sua prática, ou seja, que lhe permitam avaliar e planejar o processo educativo a desenvolver com as crianças.

3. Tendo em conta a sua experiência profissional, exemplifique que adequações curriculares utiliza nos seguintes parâmetros:

a. Estratégias (ou ato de ensinar):

As estratégias que utilizo na minha prática pedagógica tem por base: conversas de grupo, conversas individuais com as crianças; recolha de dados; observação direta (quando as crianças brincam, exploram e fazem atividades); reuniões com toda a equipe e Encarregados de Educação.

b. Na resposta (ou na avaliação de aprendizagens):

Para mim, a Avaliação é um elemento integrante e regulador na prática educativa, que permite uma recolha sistemática de informações, visando apoiar o processo educativo de modo a sustentar o sucesso de todas as crianças.

c. No contexto / organização da sala:

Para mim a organização da sala tem um objetivo pedagógico, isto é, a sala deve estar dividida por áreas de interesse bem definidas que permite uma variedade de ações muito diferenciadas e uma grande riqueza dos estímulos e na autonomia da criança.

É fundamental selecionar as áreas fundamentais, mas estas podem sofrer alterações ao longo do (ano) ano, devido aos interesses das crianças e devido a novos materiais.

d. No tempo / horário:

~~(Ela não sabe)~~ É fundamental existir um horário diário em função de rotinas, pois permite às crianças a oportunidade de realizarem atividades planeadas pelo Educador, e de terem sentido de responsabilidade e de cumprimento.

e. Nas atividades:

Na minha prática pedagógica, as atividades programadas devem basear-se nas ~~seus~~ necessidades e interesses das crianças, pois estas são ativas para explorar, experimentar, colecionar, perguntar, aprender e aprender e por fim desejam exibir as suas habilidades.

f. Nos materiais:

Quanto aos materiais, estes devem ser adequados às características das crianças, ou seja, a existência de materiais nas salas proporcionar às crianças uma aprendizagem através das suas próprias ações, isto é, da resposta às suas explorações e descobertas.

g. No equipamento:

Na minha ótica, todo o equipamento (mobiliário, materiais) devem ser adequados às características das crianças, para que estas possam explorar e promover aprendizagens significativas, e devem estar ao alcance delas.

4. Na sua opinião, assinale a importância dos intervenientes a adotar nas adequações curriculares:

	1 Nada importante	2	3	4	5 Muito importante
Educador/a de infância					X
Diretor/a da Instituição/Agrupamento					X
Coordenador/a dos educadores					X
Auxiliar de ação educativa					X
Equipa de Intervenção Precoce				X	
Educação Especial				X	
Encarregado/a de Educação					X
Outros: Quais?					

5. Caso queira acrescentar algum aspeto que ache relevante acerca das adequações curriculares no jardim-de-infância, utilize este espaço:

Obrigada pela sua colaboração!